

- планування системи прийомів стимулювання активності учнів;
- планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю.

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні керівником контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій. Для керівника важливо встановити рівень результативності (позитивної чи негативної) власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання:

- адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам;
- відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням;
- ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності;
- відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу;
- причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що керівник-управлінець загальноосвітнього навчального закладу повинен залишатися гарантом високої культури, не повинен стати зняряддям нівелювання особистості, помсти та розправи з “незручними” для адміністрації школи та державних службовців відділу освіти людьми. Атмосфера у школі має бути такою, щоб аналіз практичного досвіду кожного вчителя розглядався як нормальна процедура і залишався ознакою високої культури і професійної компетентності адміністрації кожної школи.

Список використаних джерел

1. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи / В. Лаврук. — К.: Шк. світ, 2008. — 128 с.
2. Маслов В. І. Психологічна основа моделі компетентності директора школи [Текст] / В. І. Маслов // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2003. — №1. — С 12.
3. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи: Монографія / Л.А.Онищук. — Житомир: Полісся, 2002. — 324 с.
4. Підготовка керівника середнього закладу освіти [Текст]: Навч. посіб./ За ред. Л. І. Даниленко. — К.: Міленіум, 2004. — 272 с.
5. Рибалка В.В. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Науково-методичний посібник / За ред.

Г.О.Балл, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки; кол. авторів. — К.: ІПППО АПН України, 2001. — 330 с.

6. Рибалка В.В. Особистісний підхід в освіті // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: Збірник статей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції – Миколаїв: Вид-во МФ На УКМА, 2002. — С.22-28.
7. Сисоева С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. — К., 2000. — 636 с.

The authors of the article defined a professional competence as one of basic professionally important qualities of leader by general educational establishments; considered the point of concept “the competence of leader”, the functions and requirements, during becoming a leader as a professional.

Key words: professional competence, specialist, leader, professionally important qualities.

Отримано: 17.03.2010

УДК 159.922.6:371.13

В.А.Терещенко

ДІАЛОГІЧНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ ЯК УМОВА ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

У статті проаналізовано роль діалогічності спілкування в інтерактивній взаємодії вчителя з учнями.

Ключові слова: діалогічність спілкування, інтерактивна взаємодія.

В статтю проаналізована роль диалогичности общения в интерактивном взаимодействии учителя с учениками.

Ключевые слова: диалогичность общения, интерактивное взаимодействие.

Проведені дослідження переконливо свідчать про те, що посилення інтерактивного характеру освітнього процесу за рахунок змістовно насиченої й продуктивної взаємодії його учасників належить до актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної

науки. Суттєве значення в осмисленні особливостей інтерактивної взаємодії вчителя з учнями мають теоретичні положення про природу, механізми, чинники соціальної взаємодії й спілкування (Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.В. Москаленко, В.М. Мясіщев); результати досліджень психологічних основ педагогічного спілкування і взаємодії (О.О. Леонтьєв, І.Д. Бех, І.П. Булах, Л.В. Долинська, В.А. Кан-Калік, С.Д. Максименко, Л.О. Савенкова, В.А. Семиченко, Т.Д. Щербан, Т.С. Яценко). Водночас, психологічні умови інтерактивної взаємодії вчителя з учнями не були предметом окремих досліджень, що й зумовило вибір теми дослідження.

Метою статті є виявлення на основі аналізу й узагальнення даних психологічних досліджень впливу діалогічності спілкування на інтерактивну взаємодію вчителя з учнями.

Аналіз психологічних праць дозволяє засвідчити наявність особливого різновиду міжособистісної взаємодії, пов'язаної із організацією спільної діяльності та на рівні фактичного здійснення цієї діяльності. Особливості цієї взаємодії зумовлюються перетином властивостей трьох феноменів: спілкування, взаємодії та спільної діяльності.

Зазначений різновид міжособистісної взаємодії розглядався переважно у зв'язку із проблемами або спільної діяльності, або спілкування, але окремої розробки не отримав. Це слугувало для нас підставою для більш докладного з'ясування особливостей цієї взаємодії. У контексті нашого дослідження доцільно розглядати міжособистісну взаємодію як аспект спілкування, спрямований на організацію спільної діяльності та її продуктивне виконання. Звідси випливають особливості міжособистісної взаємодії, що відображають динамічний процес, який починається утворенням соціальної групи з метою виконання нею спільної діяльності, а завершується самою спільною діяльністю та отриманням загального її результату. У цьому процесі взаємодія містить діловий та духовний компоненти. Ділова сторона такої взаємодії спрямовується на зростання взаємопов'язаності учасників спільної діяльності, на визначення і вдосконалення розподілу ділянок роботи і функцій, на посилення узгодженості у взаємно доповнюваних діях учасників. Духовний компонент полягає у тому, що завдяки міжособистісній взаємодії спільна діяльність набуває додаткового особистісного значення, пов'язаного із задоволенням потреб її виконавців у самовиявленні, прагнення "бути особистістю" (тобто впливати на інших, за А.В. Петровським). Рухаючись від початкових етапів процесу організації спільної діяльності до завершальних, взаємодія

розвивається у напрямку посилення зв'язків між її учасниками – тобто зростає її інтерактивний компонент.

Проведений аналіз співвідношення понять "взаємодія", "спілкування", "спільна діяльність" дає можливість запропонувати таке визначення інтерактивної взаємодії.

Інтерактивна взаємодія – різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, відзначається високою мірою взаємної узгодженості, взаємопов'язаності, взаєморозуміння її суб'єктів; виступає в єдності ділової та особистісно-емоційної (духовної) сторін та спричиняє активізуючий вплив на особистість її учасників.

Предметом нашого дослідження виступає, насамперед, та міжособистісна взаємодія, що має місце у ситуаціях спільної діяльності вчителя з учнями, тому саме на цьому виді взаємодії зупинимось детальніше.

Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями – це така єдність педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії, яка спрямована на об'єднання учнів навколо спільної діяльності навчально-виховного змісту і яка забезпечує її успішне виконання, дозволяючи досягти цінних психолого-педагогічних результатів.

Аналіз сучасних досліджень дозволив встановити посилення інтерактивності вчителя з учнями в умовах так званого діалогічного спілкування і взаємодії за рахунок усунення комунікативних бар'єрів, зростання взаєморозуміння між ними (В.В. Андрієвська [4], Г.О. Балл і М.С. Бургін [1], Е.С. Белова [2], О.О. Бодальов [3], О.В. Киричук [4] та ін.). Її ознаками є позитивне взаємospриймання учнів і вчителя, доброзичливі взаємини, взаєморозуміння, потреба і можливість виявити свою неповторність кожним з учасників.

Необхідною умовою діалогічного спілкування є апробована в так званій "педагогіці співробітництва" Ш.О. Амонашвілі орієнтація вчителя на учня як на рівного собі учасника спілкування. Обмін цінностями в процесі педагогічної взаємодії здебільшого асиметричний, нерівнозначний, обмежений певними нормами, якими визначається її напрям: один виступає як донор, а інший – реципієнт. Вчитель віддає, учень – приймає. Проте у діалогічній взаємодії цей процес поєднує ознаки асиметричності та симетричності, коли партнери стають рівними як вільні, унікальні і цінні один для одного суб'єкти.

Виникає питання, як можна обґрунтувати таку позицію вчителя? Адже частіше увага акцентується на тому, що відрізняє вчителя і учня: вчитель – старший, умілий, авторитетний тощо, а учень – недосвідчений, слухняний, залежний. Водночас, те, що об'єднує вчителя і учня, залишається прихованим, а саме те, що і

вчитель, і учень – особистості з певною системою загальнолюдських потреб і цінностей. І вчитель, і учні наділені потребами у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самоствердженні, потребою виявити свою індивідуальність, бути значущим. Наявність цих потреб, а також здатність людини задовольняти їх способами, прийнятними для суспільства, є обов'язковими й провідними ознаками вихованості. Тому у спілкуванні із учнем вчитель повинен сприяти розвитку цих якостей, а не ігнорувати їх, як це характерно для нерівноправних стосунків.

Діалогічність спілкування включає діалогічність міжособистісних взаємодій та взаємин вчителя з учнями.

Поняття діалогічної взаємодії акцентує увагу на знятті бар'єрів у педагогічному спілкуванні, інтерактивна взаємодія спирається на діалогічну взаємодію як на засіб, що дозволяє об'єднати учнів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаєморозуміння з учнями.

Результатом процесу діалогічної педагогічної взаємодії повинна стати духовна спільність вихователя і вихованця. Соціально-психологічна ситуація може вимагати від партнерів по спілкуванню різних типів педагогічної взаємодії, які визначають ставлення один до одного як до суб'єкта або як до об'єкта, як до мети або як до засобу. Інструментальне ставлення до партнера як до засобу досягнення своїх власних цілей так само, як і ставлення до себе як до засобу задоволення потреб партнера, робить зв'язок між партнерами функціональним, рольовим, тимчасовим. Лише визнання термінальної (тобто кінцевої, а не проміжної) цінності себе та іншого в соціально-психологічній ситуації надає педагогічній взаємодії ту позарольову і позачасову характеристику, що має стати нормою [4, с. 33].

У зв'язку із проблемою інтерактивної взаємодії постає питання про її зв'язок із міжособистісними взаєминами. Поняття міжособистісних взаємодій та міжособистісних взаємин становлять єдність суперечностей об'єктивного та суб'єктивного. Міжособистісні взаємодії розкривають об'єктивну сторону людських контактів, виражаються у конкретному предметному результаті, отриманому внаслідок обміну діями, оцінками, знаннями, смислами між її суб'єктами.

Міжособистісні взаємини становлять суб'єктивну сторону людських контактів – це той внутрішній “залишок”, що особистість набуває і зберігає після певного досвіду міжособистісної взаємодії. Функції цього внутрішнього утворення налаштовують особистість на наступні акти взаємодій, формують у неї готовність до взаємодії певної якості, що може принести користь, задоволення, успіх, чи – навпаки – загрожують втратами, негативними переживаннями

тощо. Зрозуміло, що такий “утриманий” досвід попередніх взаємодій впливає на актуальні міжособистісні взаємодії, зумовлюючи їх спрямування, зміст, активність, глибину, тривалість тощо.

Існуючі між конкретними людьми взаємини О.В. Киричук [4] пропонує поділяти на діалогічні, антидіалогічні та індіферентні. Діалогічні взаємини завжди є одночасно суб'єкт-суб'єктивними і суб'єкт-об'єктивними, а індіферентні й антидіалогічні – тільки суб'єкт-об'єктивними.

Інтерактивна взаємодія передбачає діалогічні взаємини її учасників – тоді, коли один партнер переживає свою спільність з іншим, сприймає його цілісний образ, зараховує і партнера, і себе до деякої спільноти. Звідси випливає, що сторони інтерактивної взаємодії утворюють колективний суб'єкт.

Антидіалогічні взаємини – це такі, коли партнери (або принаймні один з них) розглядають один одного лише як об'єкт, рід, принципово відкидаючи наявність будь-якої спільності із собою і тим самим заперечуючи можливість виникнення діалогу. Антидіалогічні взаємини допускають взаємодію сторін, проте відзначаються нерівноправністю або невизнанням будь-яких правил взаємодії.

Індіферентні взаємини виникають при відсутності зацікавленості партнерів у взаємодії, як у співробітництві, так і у боротьбі. За певних зовнішніх обставин індіферентні взаємини розгортаються як формальні контакти, обмін репліками, що обмежуються стандартними формами ввічливості й несуть мінімальну інформацію.

Виховний процес передбачає міжособистісну (модальну) взаємодію, що, ґрунтуючись на духовній спільності, особистому контакті, внутрішній солідарності, спрямовується на задоволення (основної потреби людини в іншій людині). Предметом цієї модальної взаємодії є самі міжособистісні стосунки. Вони виступають як механізм, за допомогою якого особистість формується як суспільний суб'єкт.

Модальна діалогічна взаємодія – це діалектичний процес, сторонами якого є ідентифікація і відособлення. В ньому знаходять вияв моменти співдружності і суперництва, схвалення і заперечення, згоди, і суперечки. Найбільш ефективно така діалогічна взаємодія реалізується за умови додержання правил у разі суперечки або змагання, дотримання рівноправності партнерів у розкритті своїх творчих можливостей, взаємної поваги, визнання цінності кожного учасника діалогу, наявності внутрішньої духовної спільності [4].

Формально діалог будується як послідовний обмін репліками (або діями, жестами, іноді й мовчанкою) двох і більше людей, а змістовно – як специфічний спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів.

Водночас, навчальне спілкування між вчителем і учнем не носить симетричного характеру відносно специфічних функцій виконуваних педагогом, що полягають в організації взаємодії; у визначенні цілей, змісту і форм спілкування. Фактично мова йде про управлінську роль вчителя у міжособистісній взаємодії, що має місце у навчальному процесі. Специфічна особливість навчального спілкування полягає у тому, що воно відбувається як інформаційний процес, що пронизує діяльність учня, в єдності інформаційного обміну, погодження, координації й самоорганізації дій; регулятивної функції, взаємного пізнання, співтворчості.

Діалогічне спілкування опосередковано предметом діалогу. За цією ознакою діалогічні взаємини дещо умовно поділяють на міжособистісні (міжгрупові) та функціонально-рольові (О.В. Киричук [4], В.Г. Маралов [7]). Для перших предметом діалогу є самі діалогічні відносини (їхнє виявлення, розуміння, інтенсифікація і т.п.), для других – предметна діяльність.

Діалогічність взаємин проявляється у тому, що не тільки педагог впливає на дитину, але й – навпаки, що означає наявність зустрічного процесу, зворотній зв'язок, узгодженість суб'єктів взаємодії. Напрямки, у яких учні впливають на педагогів, – це зміни особистості й поведінки педагога в результаті врахування ним вікових та індивідуальних особливостей дітей; внаслідок набуття педагогічного досвіду, оволодіння майстерністю, поглибленого самопізнання й самовдосконалення; це перебудова форм, методів впливу на вихованців на основі аналізу ефективності роботи, корекції діяльності.

До відмітних рис діалогічності взаємодії педагогів і дітей відносять:

- 1) суб'єктами взаємодії виступають вчитель і учень;
- 2) між педагогом і учнями виникає суперечність, що полягає у розходженні цілей і задач, які ставить учитель, і тих планів, які має сам учень;
- 3) у процесі діалогічної взаємодії можливі різні стилі керівництва діяльністю дітей;
- 4) вирізняються якості особистості дитини, які вчитель схвалює, заохочує, а зміст цих якостей буває різним залежно від типу педагогічної взаємодії (особистісного, ліберального, виконавського);
- 5) характер педагогічної взаємодії пов'язаний із оцінкою значущості взаємодіючих сторін – вчителя та учнів; у традиційній системі навчання провідна роль надається діяльності вчителя й учнів; у інтерактивних технологіях навчання першочергової важливості набуває діалог педагога з учнями.

Діалог виступає провідним засобом інтерактивної педагогічної взаємодії. За мірою залучення діалогічного вирізняються типові

моделі педагогічної взаємодії (навчально-дисциплінарна, особистісно-орієнтована та ліберальна) [7, с.11-12]. Міра діалогічності педагогічної взаємодії призводить до формування в учнів різних систем особистісних якостей.

Експериментальна робота психологів, проведена під керівництвом М.Г. Маралова, показує, що педагогічний процес в умовах примушення, навчально-дисциплінарної моделі взаємодії знижує рівень ініціативної активності, викликає в учнів агресивність, імпульсивність, відмову від діяльності [7, с.24]. Діалогічність взаємодії у педагогічному процесі дозволяє формувати творчу особистість дитини – такі її якості, як ініціативність, самостійність, демократизм, вміння спілкуватись з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення.

Цікавий підхід до діалогічності взаємодії розробляється у працях В.А. Семиченко [10, с.315]. Педагогічна система розглядається як динамічна суб'єкт-об'єктна система, в якій ролі суб'єкта і об'єкта виконує і педагог, і учні. Залежно від співвідношення їх суб'єктності вирізняються три випадки: учень – об'єкт, вчитель – суб'єкт; вчитель – об'єкт, учень – суб'єкт, який бере ініціативу у свої руки; збалансований розподіл суб'єкт-об'єктних позицій між вчителем і учнем.

На думку М.В. Кларіна [5, с.218-220], у педагогічній практиці сформувались технологічна й пошукова моделі (в авторській редакції – метафори) навчання. Пошукова модель побудови навчального процесу передбачає діалогічну взаємодію вчителя з учнями, оскільки забезпечує достатній рівень ініціативності, творчості та самостійності учня, його партнерську позицію у навчанні, підвищує навчально-пізнавальну мотивацію.

Діалогічне спілкування – зустрічний процес, який відбувається за участі принаймні двох учасників, кожен з яких повинен володіти певними якостями. У зв'язку з цим виникає питання про те, чи готовий учень середньої школи до діалогічного спілкування з педагогом. Для відповіді на це питання важливо, насамперед, з'ясувати наявність у підлітків відповідної потреби.

Особливості спілкування і взаємодії підлітків досліджені у працях Л.С. Виготського, І.С. Кона, К.Н. Поліванової, Х. Ремшмидта, М.М. Рибаквої, Д.І. Фельдштейна та ін. [8; 9].

Провідною діяльністю, в якій формуються центральні новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Спілкування такої якості може розгортатись, як у відносинах з

дорослими, так і з ровесниками. Проте в реальності дорослий набагато гірше готовий до спілкування такої якості, ніж ровесник. Ось чому спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості.

Підліток усвідомлює своє право на повагу, самостійність, довіру з боку оточуючих. У нього виникає інтерес до своєї індивідуальності, роздуми про себе. Розвиток самосвідомості підлітка особливо інтенсивно відбувається у процесі спілкування та взаємодії з ровесниками, які виступають об'єктом порівняння і зразком.

Підлітки вбачають у спілкуванні з ровесниками сферу особистого життя, де кожен діє самостійно і відповідає за свої вчинки. Найважливіша потреба підлітка – прагнення до рівноправного діалогу з дорослими й бажання бути ними визнаним, прийнятим. Навички діалогічності виробляються у підлітків, насамперед, у спілкуванні з однолітками. Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших – користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга.

Розвивається вміння підлітків орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння з оточуючими.

Розглянуті вище вікові особливості психіки та особистості підлітка, дають підставу зробити висновок про те, що в них наявна орієнтація на розкриття внутрішнього світу свого та іншої людини, а тому вони прагнуть до партнерських, особистісних взаємин із старшими. Це становить мотиваційну основу для діалогічного спілкування підлітка з учителем.

Головні якості особистості вчителя, які забезпечують йому безумовне й безоцінне прийняття учня як рівноправного партнера у спілкуванні становлять блок своєрідної педагогічної проникливості в індивідуальний внутрішній світ учня.

Проникливість учителя дозволяє реалізувати педагогічний діалогізм, що виступає важливою складовою інтерактивної взаємодії вчителя з учнями [4, с.42-45]. І проникливість, і педагогічний діалогізм породжуються потребою вчителя у співчутті, співпереживанні вихованцю. Суб'єктивно це переживається як любов до дітей, потяг до спілкування з ними, задоволення від реального спілкування, як відчуття радощів і болю своїх вихованців; як почуття обов'язку, особистої відповідальності за кожного з них; як тягіння до емоційних контактів, довірливих стосунків; як настанова на терпимість, однакове, доброзичливе, гуманне ставлення до вихованців. Сукупність перелічених особливостей вчителя знаходить своє

відображення у спеціальному понятті комунікативності, що тлумачиться як “професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати у контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволеність від спілкування” [6, с.130].

Інтерактивна взаємодія під час навчання передбачає створення атмосфери вільного діалогу в класі, де у систему спілкування і взаємодії залучаються всі учні під керівництвом учителя. Використання навчального матеріалу як предмета діалогічного спілкування і взаємодії надає останнім навчально-пізнавального змісту, засвоєння якого відбувається більш ефективно, а відтак посилюється розвивальний вплив навчальних занять.

Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми дозволяє отримати такі **висновки**:

1. Інтерактивна взаємодія спирається на діалогічне спілкування як на засіб, що дозволяє об'єднати учнів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаєморозуміння з учнями.

2. Діалогічність спілкування включає діалогічність між-особистісних взаємодій та взаємин.

3. Діалогічні взаємини завжди є одночасно суб'єкт-суб'єктивними і суб'єкт-об'єктивними. Інтерактивна взаємодія передбачає діалогічні взаємини її учасників – тоді, коли вчитель і учні переживають свою спільність.

4. Мотиваційну основу для діалогічного спілкування підлітка з учителем становить найважливіша особистісна потреба першого у рівноправному діалозі з дорослими й бажання бути ними визнаним.

5. Навички діалогічності виробляються у підлітків, насамперед, у спілкуванні з однолітками.

6. Головні якості особистості вчителя, які забезпечують йому діалогічне спілкування з учнями, становлять блок своєрідної педагогічної проникливості в індивідуальний внутрішній світ учня.

Перспектива нашого дослідження полягає в емпіричному дослідженні рівнів діалогічності спілкування вчителя з учнями.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56-66.
2. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С.148-153.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. тр. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

4. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волинця та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 31-46.
5. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.Я.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под редакцией В.Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
8. Психология современного подростка / Под ред Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.
10. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

The role of communication dialogue in teachers interactive co-operation with pupils is analysed in the article

Key words: communication dialogue, interactive co-operating.

Отримано: 3.03.2010

УДК 159.923.159.922.1

Л.Д. Тодорів, Н.І.Яворська

Гендерна специфіка формування інтерпретативних схем оцінювання “Я” підлітками в молодіжній спільноті

Стаття присвячена проблемі формування гендерної ідентичності у підлітковому віці. У статті розглядаються питання гендерної соціалізації, механізмів формування інтерпретативних схем суб'єктивного досвіду оцінювання свого Я підлітком. Розкривається гендерна специфіка формування інтерпретативних схем оцінки Я у підлітковому віці.

Аналізуються особливості формування таких схем у юнаків та дівчат різних молодіжних спільнот. Розкривається роль молодіжних субкультур у формуванні гендерної ідентичності підлітка.

Ключові слова: соціалізація, гендерна ідентичність, інтерпретативна схема, молодіжна субкультура, молодіжна спільнота.

Статья посвящена проблеме формирования гендерной идентичности подростка. В этой статье рассматриваются актуальные вопросы гендерной социализации, механизмов формирования интерпретационных схем субъективного опыта оценивания Я подростками. Анализируются гендерная специфика формирования таких схем у детей разных молодежных субкультур. Раскрывается роль молодежных субкультур в процессе формирования гендерной идентичности подростка.

Ключевые слова: социализация, гендерная идентичность, интерпретационная схема, молодежная субкультура, молодежное сообщество.

Актуальність. Стаття є базовою характеристикою особистості, яка значною мірою визначає наше існування у світі, життєтворення та самоздійснення. Однак наш досвід, а не гендер сам по собі, визначає, як нам поводити себе, як будувати майбутнє, сприймати теперішнє та оцінювати минуле. Неможливо уявити формування такого досвіду без соціокультурних схем, настанов, які є характерними для кожної культури, історичної епохи, серед чоловіків і жінок однієї і тієї ж культури, протягом одного життя. У процесі соціалізації індивід засвоює норми мужності і жіночності, схеми, моделі статево-рольового самовияву, набуває досвіду бути чоловіком чи жінкою. Формування такого досвіду має як вікову так і гендерну специфіку. Особливо яскраво даний процес відбувається у підлітковому віці, коли завдяки розвитку рефлексивним механізмам самосвідомості конструюється статево-рольова ідентичність, формується гендерна специфіка самовияву. Основним соціально-психологічним механізмом такого конструювання, на нашу думку, є молодіжна субкультура. Тому **мета статті** полягає у розкритті особливостей формування гендерної ідентичності підлітка в умовах молодіжної спільноти.

Гендерна ідентичність є важливим аспектом самосвідомості особистості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі. Це твердження є базовою характеристикою особистості, яка формується внаслідок інтеріоризації гендерних уявлень, стереотипів, схем, переломлюючись через індивідуально-психологічні та вікові особливості і визначає ставлення індивіда до себе як до чоловіка чи жінки. Психологічна стаття є базовою категорією особистості, яка значною мірою визначає її самовиявлення. У сучасних дослідженнях процес формування гендерної ідентичності