

УДК 37.064.2 – 053.5

ХОМУТИННІКОВА Наталія Нарцисівна

*науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології
Інституту психології НАПН України ім. Г.С.Костюка*

КОМУНІКАТИВНІ ОЧІКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЩОДО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЇХНЬОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ»

У статті емпірично досліджено та проаналізовано комунікативні очікування учнів початкової школи щодо вчителя в контексті становлення їхньої «Я-концепції».

***Ключові слова:** експектації, очікування учнів щодо вчителя, «Я-концепція».*

Постановка проблеми. Однією з умов здійснення особистісно-орієнтованого підходу до дитини є глибоке пізнання позиції учня, яке передбачає врахування його вимог до вчителя, розуміння системи понять і уявлень про те, ким має бути його вчитель, або, іншими словами, експектацій учнів щодо якостей особистості вчителя та його комунікативних дій у тих або інших епізодах навчання, виховання, оцінювання вчинків, особи учня тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз проблеми свідчить, що дослідження очікувань, загалом, мають соціально-психологічний характер. Так, очікування розглядаються у зв'язку з прогнозуванням подальшої поведінки партнера по спілкуванню (Р. Хьюсман, Дж. Хетфілд), у зв'язку зі ставленням соціального суб'єкта до самого себе та саморефлексією (або як фактор і прояв самосвідомості особистості (С.П. Тищенко). Спільним у цих роботах виступає те, що очікуванням (експектаціям) надається певне значення у формуванні взаєморозуміння між комунікантами [4; 3]

У навчально-виховній взаємодії очікування вивчалися як один з факторів педагогічного спілкування. Особлива роль їм надається в ситуаціях ускладненого спілкування «вчитель-учні»,

зумовленого неадекватністю уявлень про комуніканта; функціональною нездатністю рефлексувати позицію партнера по взаємодії (С.П. Тищенко, О.В. Цуканова) [3; 5]. У той же час висновки та певні конструктивні рекомендації цих психолого-педагогічних досліджень ще чекають достатньо впевненого втілення у навчально-виховних заходах загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Експектації є явищем соціально-психологічного характеру, особливості якого полягають у тому, що в учасників взаємодії складаються певні установки щодо очікуваної поведінки з боку інших членів ситуації, котра має місце або ж триває. Насамперед, тут висувуються відповідні гіпотези стосовно поведінки оточуючих (учасників ситуації, членів організованої групи, близьких партнерів та ін.), певні вимоги до їхніх дій, а також – прийняття рольових сценаріїв власної поведінки, якої очікують оточуючі, виходячи з розподілу функцій у групі, ситуації (формально обумовленій чи неформально існуючій). Експектації беруть активну участь в узгодженні поведінки суб'єкта в ситуації спілкування, вони створюють попередній настрій для сприймання певної соціально-перцептивної інформації. Експектації у процесі спілкування будуть результативними, якщо вони ґрунтуються на адекватному випереджальному відображенні. Експектаційні процеси базуються на відображенні не просто окремих сигналів, але на цілісному системному відображенні ситуації та на збереженні у пам'яті соціально-перцептивних фактів, що піддаються їх мисленевому узагальненню. Таким чином, експектації пов'язані з неперервною переробкою наявної соціально-перцептивної інформації з метою її розширення та поглиблення.

Очікування особистості на відміну від групових соціальних очікувань, які часто називають потенційними вимогами соціальної групи до індивіда, а інколи – груповими експектаціями, відображають один з механізмів, що сприяє перетворенню зовнішніх соціальних впливів у внутрішні регулятори поведінки й тісно пов'язані із самосвідомістю особистості. Як похідні від домагань особистості (на те чи інше ставлення до неї, успіх, досягнення), очікування містять у собі водночас відображення то-

го, як будуть сприйняті дані домагання іншими учасниками соціального спілкування. Отже, особистісні очікування, з одного боку, відбивають групові, орієнтуючи індивіда в тому, яким його вважають партнери по соціальній взаємодії, з другого – вони є проекцією самооцінки особистості, її рівня домагань, тобто невід'ємним структурним компонентом самосвідомості [3].

Особистісні очікування розвиваються так, як у дитини формується образ самої себе, і на цій основі виникає здатність планувати і контролювати власні вчинки з точки зору тих осіб, які є для неї авторитетними.

Розглянемо комунікативно-психологічні очікування в контексті самосвідомості, а саме у поєднанні з її складовими. Одним із складових компонентів самосвідомості особистості є її самооцінка. Психологічні очікування знаходяться у причинно-наслідковому зв'язку з самооцінкою особистості. Особистість, складаючи собі оцінку, одночасно формує власні суб'єктивні орієнтації в контексті очікуваних подій. Власна оцінка впливає не лише на таку характеристику, як спрямованість суб'єктивних орієнтацій, а й на їхню модальність, стійкість. Наступним важливим компонентом самосвідомості є її домагання. Домагання виступають своєрідною проекцією самооцінки назовні в ситуації вибору. Очікування через домагання здійснюють вплив на самооцінку. Очікування займають посередницьку позицію між самосвідомістю особистості та її соціальним середовищем, виконуючи при цьому функцію врівноваження, підтримуючи стан збалансованості сторін.

Розглянемо Я-концепцію як стрижневий компонент самосвідомості особистості. Виокремлення описової та оцінної складових дозволяє розглядати Я-концепцію як сукупність настановлень, спрямованих на самого себе [1].

Як зазначає Р. Бернс, «Я-концепцію можна розглянути як сукупність очікувань. Вона визначає, по-перше, те, як буде діяти індивід у конкретній ситуації, а по-друге, те, як він буде інтерпретувати дії інших. Третя функція Я-концепції полягає в тому, що визначає також й очікування індивіда, тобто його уявлення про те, що має відбутися». Деякі дослідники вважають цю фун-

кцію центральною. Зокрема, Мак-Кендлес розглядає Я-концепцію як сукупність очікувань, а відтак й оцінок, котрі стосуються різних аспектів людської поведінки, з якими ці очікування пов'язані [1].

На початкових етапах становлення соціально-психологічних очікувань практично будь-які соціальні контакти здійснюють на них формувальний вплив. Але вже з моменту свого зародження очікування на базі Я-концепції стають важливим чинником інтерпретації досвіду. Інтерпретація досвіду визначає характер сприйняття людиною будь-якої ситуації. Очікування проходять через своєрідний внутрішній фільтр Я-концепції, де аналізуються, апробуються й отримують значення, що, як здається носію очікувань, відповідає прогнозованій ситуації.

Соціально-психологічні очікування тісно пов'язані з ціннісними орієнтаціями особистості. Очікування, сподівання, прогнози, – власне, і є її суб'єктивними уявленнями, орієнтаціями. Вони становлять у тій чи іншій ситуації інтерес для даного індивіда, засвідчують актуальність, важливість розв'язання певного завдання і таким чином виступають як значущість, цінність.

Глобальною змістово-функціональною характеристикою самосвідомості є рефлексивність. Рефлексія, котра виникає на ранніх етапах онтогенезу, сприяє диференціації образу «Я». Це зумовлює розвиток порівняльної рефлексії і відкриває для дитини новий смисловий простір її «Я». При цьому образ «Я», що формується на основі порівняльної та прогностичної рефлексії, стає більш чітко структурованим: у ньому знаходять своє відображення особистісні очікування дитини щодо оточуючих, її уявлення про свої досягнення в колі ровесників. Вони опосередковують у взаємозв'язку з іншими компонентами самосвідомості будь-які види активності дитини і дозволяють їй діяти «від імені» власного «Я», водночас враховуючи зовнішні обставини.

Механізмом, який має значний вплив не тільки на домагання і Я-концепцію, а й на соціально-психологічні очікування, є механізм соціального порівняння та соціально-психологічної ідентифікації. Ідентифікація здійснює визначальний вплив на

адекватність соціально-психологічних очікувань. Індивід, отожднюючи себе з іншими, наслідуючи їх, формує і постійно апробує свій образ «Я». Ідентифікуючи себе з іншою особою, індивід очікує хоча б визначення причетності до неї та сподівається отримати схвалення навколишніх.

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегулювання особистістю складних психічних актів, які входять до складу діяльності і поведінки. Завдяки очікуванням процес саморегуляції стає детермінованим не тільки тими внутрішніми утвореннями, які в інтегрованій формі складають структуру самосвідомості особистості, але також тим реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточуючими, у процесі якого очікування підлягають соціальній апробації

Виходячи з соціально-педагогічних потреб реформування загальноосвітньої школи підготовка сучасного вчителя не може не орієнтуватись на цільове психолого-педагогічне вивчення інструментальних (щодо організації учіння дітей) функцій очікувань школярів. Найбільшою мірою, на нашу думку, це стосується очікувань учнів початкової школи, котрі ще мало вивчені, хоча, звичайно, заслуговують на це, особливо в умовах залучення до шкільного навчання шестирічок.

Початок навчання дитини у школі веде до докорінних змін у соціальній ситуації її розвитку. Вона стрімко дорослішає, бо має тепер багато нових соціальних обов'язків, виконання яких перестає бути лише її приватною справою і підлягає суспільній оцінці. Уся система життєвих відносин дитини перебудовується.

Аналізуючи ці кардинальні зміни в житті дитини, Л.І. Божович [2] однією з перших звернула увагу педагогів до психологічної доцільності оперативно вивчати внутрішній (психологічний) зміст переходу її до статусу школяра. Повноцінний вступ до шкільного вікового етапу можливий лише при активній та визначальній ролі дорослих – вчителя, батьків учня. Особлива роль при цьому належить першому вчителю. Перший учитель може стати творцем подальшої долі учня. Орієнтир учителя у побудові навчального процесу пов'язаний з визначенням його головної психолого-педагогічної мети. Нею має бути допомога

кожній дитині успішно призвичаїться до нового етапу в житті, стати школярем, учнем. Така допомога має відповідати рівню підготовки дитини, враховувати не тільки типові вікові нормативи, а й індивідуальну своєрідність готовності до школи кожної дитини, її мотивацію, світогляд, працездатність, уміння керуватись правилами, розумовий розвиток тощо. Це й є умовою не тільки індивідуального, а й, особистісно-орієнтованого підходу до дитини, що спирається на пріоритет індивідуальності, самоцінності дитини як носія власного суб'єктивного досвіду. Спираючись на проведений аналіз проблеми, було розроблено логіко-генетичну схему експектаційних уявлень молодших школярів стосовно вчителя.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що експектації школярів є складним, багаторівневим утворенням. Є підстави виділити наступні рівні:

1) рівень: експектаційні уявлення учнів про вчителя як суб'єкта певних функціональних ролей у навчальному процесі, а саме – дидакта та вихователя;

2) рівень: особистісні, позарольові, суто людські очікування учнів щодо індивідуального здійснення функціональних ролей конкретним вчителем;

3) рівень: особисті сподівання учнів – надії, звернені до вчителя як значущого дорослого.

Критерієм виділення в дослідженні саме таких рівнів виступає рівень узагальненості очікувань, котрому відповідає той чи інший характер взаємодії в системі вчитель-учень (рольовий, особистісний, особистий), а також рівень контактування в цій системі взаємодії (рольовий, особистісний, особистий).

Зміст групи *експектаційних уявлень про вчителя як суб'єкта соціально-функціональних ролей у навчальному процесі* складають ті припущення (гіпотези) дітей, які вони мають стосовно вчителя при виконанні ним рольових функцій у навчальній взаємодії. Ці гіпотези відображають комунікативну сторону рольової взаємодії в системі «вчитель – учень» та включають певні ймовірні припущення, на основі котрих учень прогнозує поведінку вчителя стосовно себе в навчальній взаємодії. Такі

гіпотези, як нами з'ясовано, висуваються учнем виходячи з його уявлень про рольові функції вчителя та рольові обов'язки учня, про характер їхніх взаємин у процесі спільної навчальної діяльності.

Експектаційні уявлення учнів про вчителя як суб'єкта певних функціональних ролей носять досить загальний характер, оскільки вони з'являються на основі узагальненого образу вчителя. Це – образ-еталон, що формується на основі розповідей батьків, вихователів дитячого садка, старших братів, сестер, товаришів, однолітків про їхніх вчителів. Такий образ складається в майбутнього першокласника ще до зустрічі зі своїм першим учителем. Ставлення до нього великою мірою залежить від ціннісних орієнтацій сім'ї, найближчого оточення.

Так, дошкільники, які лише збираються стати учнями, легко розрізняють такі сторони ролі вчителя, як дидакт та вихователь. Їхні уявлення про рольові функції вчителя носять слабо диференційований характер – «учитель навчає», «учить писати», «читати», «рахувати», «дає завдання додому».

Комунікативні експектації першокласників щодо рольової функції вчителя як вихователя більш повні, вони більш знайомі та зрозумілі дітям, що відвідували дитячий садок; діти вже мають також досвід взаємодії з учителем під час «підучки», де він знайомив їх зі своїми вимогами щодо поведінки та старанності учнів у школі. Діти підкреслюють, що «вчитель – головний у школі», тому він повідомляє, «що і як треба робити». Визначають діти й ситуації, коли вчитель схвалює дії, поведінку учня, та форму цих схвалень, а також, такі ситуації та дії учнів, що викликають незадоволення вчителя й дисциплінуючий вплив з його боку.

Учні 1-го класу, що мають вже досвід взаємодії з учителем, більш повно уявляють функції вчителя – дидакта та вихователя. Уявлення про дидактичну функцію вчителя («навчає») представлені більш диференційовано: учні вже виділяють окремі прийоми та методи, що використовуються вчителем: «пояснює ще раз, якщо не зрозумів», «роз'яснить», «підійде і скаже, як робити», «допоможе», «запропонує подумати», «повторить

ще раз», «підкаже», «запитає, як треба робити» (з *протоколів дослідження автора*).

Абсолютна більшість учнів 1-х класів (96%) упевнена, що вчитель – «усе знає», «дає цікаві завдання», «може щось цікаве розповісти», «завжди добре пояснює матеріал», та «завжди пояснює тому, хто не зрозумів» (з *протоколів дослідження автора*).

Функціональна роль вчителя як вихователя представлена в очікуваннях першокласників широкою палітрою виховних впливів, що використовує вчитель.

Тільки з початком взаємодії першокласника з конкретним вчителем у конкретному дитячому колективі, у школяра з'являється можливість зіставити існуючі уявлення та поняття про образ вчителя з реальним конкретним педагогом. Поступово учень починає перевіряти, уточнювати цю систему уявлень, формуючи нову. Саме на основі нової системи уявлень з'являється й нова система вимог до конкретного педагога, що враховує його індивідуальні, психолого-педагогічні особливості (хоч і не завжди цей процес відбувається свідомо). Отже, наступну групу експектаційних уявлень молодших школярів про вчителя-комунікатора складають *особистісні очікування стосовно індивідуального здійснення функціональних ролей конкретним вчителем*, аналіз котрих свідчить, що вони стосуються зовнішності вчителя, його особистісних якостей та психолого-педагогічних особливостей виконання вчителем своїх ролей.

Учні 1-х і 3-х класів беззаперечно позитивно оцінюють особистісні якості та зовнішність учителя. На думку дітей, вчитель «добрий», «справедливий», «красивий», «добре ставиться до дітей», «любить дітей» (з *протоколів дослідження автора*). Серед найбільш значущих якостей вчителя діти виділяють його готовність «уважно слухати», «не перебивати», «не кричати на дітей», здатність вчителя підтримати, похвалити учня.

Більшість учнів (76%) очікують, що вчитель знайде розумне та справедливе вирішення проблем, якщо виникнуть несподівані труднощі або непорозуміння в навчальній взаємодії. Вони відзначають, що звернуться до вчителя у тих багатьох випадках,

коли їм потрібна допомога: якщо не можуть виконати завдання, посваряться з товаришами, коли засумують або погано себе почувують.

Таким чином, очікування учнів 1-х – 3-х класів стосовно особистості вчителя мають загалом позитивний характер та свідчать про беззаперечне прийняття учителя, якому належить провідне місце серед значущих дорослих. Очікування учнів 3-х класів порівняно з очікуваннями першокласників набувають більш адекватного змісту й залежать не тільки від ситуації взаємодії з вчителем: досвід учнів дає їм змогу прогнозувати поведінку вчителя, виходячи з причин, за яких склалася ситуація, та індивідуальних особливостей вчителя.

Повну картину про очікування учнів щодо вчителя у процесі навчальної взаємодії дають *особисті сподівання учня, звернуті до учителя як значущого дорослого*. Сподівання учнів щодо вчителя допомагають більш індивідуально зрозуміти причини непорозумінь, складних стосунків, конфліктів тощо. Особисті сподівання учнів, звернуті до вчителя як значущого дорослого, складають образ ідеального вчителя, вчителя як близької людини, значне місце в образі ідеального учителя надається естетичному сприйняттю його зовнішності: більшість дітей уявляють ідеального вчителя «гарною», «красивою», «такою, як фея».

Серед особистісних якостей ідеального вчителя, тобто такого, якого діти хотіли б мати, учні виділяють доброту та любов до дітей, котрі знаходять своє вираження у доброму ставленні до дітей («була б чемна з дітьми», «не би́ла б», «не кричала б», «не карала б», «допомагала», «розуміла б дітей») (з протоколів дослідження автора).

В образі ідеального вчителя досить повно відображені уявлення дітей про індивідуальне виконання вчителем своїх функціональних ролей, а саме дидакта та вихователя. Так, ідеальний вчитель «розумний», «все знає», «гарно вчить дітей», «навчає гарно писати», «добре пояснює», «розповідає докладніше, цікавіше», «дає цікаві завдання» та «ставити хороші оцінки» (з анкет).

Значна кількість учнів 1-го класу (42%) ототожнюють образи ідеального та свого конкретного вчителя: для них саме їхній вчитель є втіленням найкращих рис дорослого. На відміну від першокласників, учні 3-х класів у своїх сподіваннях абстрагуються від образу свого конкретного вчителя, ставляться до нього більш критично, їхні уявлення про ідеального вчителя складають узагальнений образ вчителя і є більш повними та диференційованими. Отже, очікування учнів початкової школи щодо вчителя відображують характер їхніх міжособистісних стосунків, а емоційний тон очікувань – позитивний чи негативний, обумовлює мотиваційну готовність до взаємодії з вчителем та є індикатором самопочуття дитини у класі. Саме позитивно-оптимістичні очікування учнів відображують сприятливі емоційно-позитивні стосунки з вчителем, є показником їхньої психологічної захищеності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз проблеми та аналіз очікувань дозволив припустити, що комунікативні очікування молодших школярів стосовно вчителя як значущого дорослого у процесі оволодіння ними навчальною діяльністю та відповідно соціальною роллю учня, не можуть не впливати на становлення образу «Я-учень» школярів та їхньої Я-концепції в цілому.

Розглядаючи Я-концепцію як цілісне багаторівневе утворення, ми зосередились на дослідженні таких її складових як самоствавлення та очікуване ставлення з боку вчителя. Дослідження Я-концепції здійснювалось за допомогою вимірювання самоствавлення досліджуваних та прямих самооцінок, а також опосередковано, через рефлексію очікуваного ставлення з боку вчителя.

Критеріями оцінки самоствавлення виступало самоприйняття себе дитиною, а його показниками – почуття симпатії, компетентності, рівень домагань у навчальній діяльності.

Внаслідок взаємодії дитини з учителем у період оволодіння новою діяльністю (учбовою) самоствавлення в новій соціальній позиції «Я-учень», формується його Я-концепція. Джерелом формування Я-концепції виступає система взаємин учень-

вчитель та ті очікування, що висуває учень під час взаємодії з учителем.

Розглядаючи Я-концепцію як цілісне багаторівневе утворення, ми зосередились на дослідженні таких її складових як самооставлення та очікуване ставлення з боку вчителя.

Аналіз самооцінювання дітьми своїх якостей учня та очікуваної ними оцінки з боку вчителя засвідчив, що уявлення дитини про саму себе достатньо повні, самооцінювання наближене до оптимального. Простежується тенденція зміни змісту мотивації оцінки, яку діти виставляють собі (і з позиції вчителя) – від усвідомлення своїх зовнішніх якостей, через оцінку своїх вчинків дитина поступово переходить до оцінки своїх особистісних характеристик, як інтелектуальних, так і моральних. Так, при відповіді на питання «Що подобається вчителю в тобі?» 19% дітей відмітили факти своєї поведінки, 52% – рівень умінь та знань, 30% – особистісні якості.

В учнів, що добре встигають, простежується загалом збіг самооцінки та очікуваної оцінки з боку вчителя, як окремих особистісних якостей, так і якостей, що складають їхню компетентність як учнів. Це стосується і позитивної оцінки, і негативної. В учнів, що погано встигають, простежується розходження в оцінці особистісних якостей, окремих якостей, що складають їхню компетентність як учнів, так і в оцінці себе як учня в цілому (доброго чи поганого). Учні оцінюють себе переважно як учня вище, ніж за окремо взятими характеристиками. Це дозволяє зробити висновок про те, що і учні з поганою успішністю можуть добре рефлексувати оцінку вчителя. А своє самооставлення захищають завищеною самооцінкою.

Позитивні очікування щодо вчителя допомагають дитині сприймати істинну інформацію про свої досягнення та розглядати свої невдачі конструктивно з погляду їх подолання. Тобто позитивна модальність очікувань щодо вчителя, допомагає дітям реально оцінювати свої досягнення та планувати свою діяльність так, щоб кожен черговий крок був спрямований на подолання труднощів і на розвиток власних умінь. Зіткнення з реальністю в атмосфері, що створюється теплим ставленням доро-

слих та їхньою готовністю прийняти дитину, є необхідною умовою формування в неї реального позитивного уявлення про себе.

Реалізація позитивних очікувань учнів щодо вчителя підвищує впевненість дитини в собі, сприяє задоволенню її потреби у визнанні, веде до підвищення емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, переживається як емоційний комфорт у сфері «Я». Характерною особливістю зв'язку комунікативних очікувань з Я-концепцією молодших школярів є такий динамічний момент: позитивні очікування продукують позитивне ставлення до себе учнів сприяють таким чином формуванню учбової діяльності школярів.

Список використаної літератури

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : [Пер. с англ.] / Роберт Бернс – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение. 1968. – 263 с.
3. Тищенко С.П. Особистісні сподівання як форма прояву самосвідомості / С.П. Тищенко // Психологія. Респ. наук-метод. Зб. – К. : Рад школа, 1976. – Вип. 15. – С. 108-115.
4. Хьюсман Р. Фактор справедливости / Р. Хьюсман, Дж. Хетфилд. – М., Знание, 1991. – 159 с.
5. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения / Е.В. Цуканова. – К. : Вища школа, 1985. – 246 с.

Хомутишнікова Н.Н.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОЖИДАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТНОСИТЕЛЬНО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИХ «Я-КОНЦЕПЦИИ»

В статье эмпирически исследованы и проанализированы коммуникативные ожидания младших школьников относительно учителя в контексте становления их «Я-концепции».

Ключевые слова: *экспектации, ожидания учащегося относительно учителя, «Я-концепция».*

Khomutynnikova N.N.

**JUNIOR SCHOOLCHILDREN COMMUNICATIVE
EXPECTATIONS REGARDING TEACHER RELATED TO
THEIR SELF-CONCEPT FORMING**

The article deals with the empirical research and analyzis of junior schoolchildren communicative expectations regarding teacher wich are related to their self-concept forming.

Key words: *expectation, communicative expectations of pupils regarding teacher, self-concept.*

Надійшла до редакції 14.08.2011