

УДК 37.064.2-053.5

# Вчитель у дзеркалі експектацій молодших школярів

Сергій Олександрович Мусатов

ДОКТОР ПСИХОЛОГІЇ, ПРОВІДНИЙ НАУКОВИЙ СПІВРОБІТНИК  
ЛАБОРАТОРІЇ МЕТОДОЛОГІЇ І ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ  
ІНСТИТУТУ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ  
e-mail: inspsy@gmail.com

Наталія Нарцисівна Хомутиннікова

НАУКОВИЙ СПІВРОБІТНИК ЛАБОРАТОРІЇ МЕТОДОЛОГІЇ І ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ  
ІНСТИТУТУ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ  
e-mail: inspsy@gmail.com

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

*Ключові слова: експектації, очікування учнів щодо вчителя, Я-концепція, соціальні функції вчителя, гуманізація виховного процесу, ідентичність особистості.*

**Постановка проблеми.** У задумі того або іншого інноваційного перетворення є певне ключове питання, від конструктивного підходу до розв'язання якого залежить не тільки локальний успіх у подоланні перешкод на шляху до конкретної мети, а й доля всього плану перетворень. Таким питанням у справі оновлення освітньої системи в Україні виступає подальша демократизація діяльності загальноосвітньої школи. Системоутворювальною ланкою при цьому має бути відповідна підготовка й вдосконалення педагогічної майстерності вчителів. Як засвідчує досвід аналізу кількох спроб поліпшити шкільну справу, саме від їх фахового втілення у практику навчання і виховання школярів засад дотримання прав дітей, ставлення до них як мети діяльності педагогічних колективів навчальних закладів залежить за певних умов кінцевий результат – освічена, самостійна, перспективна особистість, здатна при нагоді гідно представляти не тільки себе, а й суспільство, свою державу, націю. Для цього вчителі мають сприяти становленню відповідної самосвідомості своїх підопічних, допомагати їм засвоїти норми і вимоги загальнолюдської моралі, орієнтуватись у власній поведінці на зразки доброчесності, поваги до батьків і старшого покоління в цілому, споконвічних чеснот нашого народу, в тому числі працьовитості, доброзичливості, бажання допомагати тим, хто потрапив у біду.

Тож гуманізація має розглядатись як один із цільових пріоритетів осучаснення шкільної освіти

та завдань системи підготовки вчителів до активної участі у генеруванні позитивного досвіду, у розбудові громадянського суспільства в Україні. Для цього шкільний вчитель має сповідувати ясну й послідовну позицію наставника стосовно своїх учнів. Вона не сумісна із споживацькою філософією «надання освітніх послуг» учням та їхнім батькам, практикою «адміністративної, наказової педагогіки», що нівечать взаємини молоді із педагогічними колективами школи та суперечать здавна сформованому у суспільній свідомості українців образу вчителя, оспіваному, римованому у віршах й закарбованому у пам'яті поколінь.

При цьому треба звернути увагу на той факт, що демократичні перетворення в освітній галузі найчастіше асоціюються з її гуманізацією, яка «в наш час є не просто привабливим з етичного погляду гаслом, а нагальною потребою, справою, від здійснення якої залежить, у решті решт, виживання людства» [3, с. 3]. Гуманізація важлива в обох її функціях: а) зверненій до інтересів суспільства в цілому, тобто тій, яка сприяє неперервності його буття (передавання наступним поколінням матеріальних і духовних цінностей), б) тій, що звернута до конкретних членів суспільства, бо полягає у підготовці їх до соціальних умов співжиття, зокрема оволодінні для цього професійними та іншими соціальними ролями. Важелем гуманізації першого гатунку є впровадження діалогічного принципу не тільки у зміст освіти (як певного «діалогу» культури попередніх поколінь із прийдешнім), а й у організацію навчальної взаємодії «вчитель – учні». Розповсюдження гуманістичних засад на другу функцію останнім часом все більше пов'язують із відповідною розбудовою навчально-виховного процесу. Здійснювана у такий спосіб взаємодія вчителя з його учнями має не стільки враховувати самоцінність дитини, скільки виходити із такого принципу як провідного, тобто сприяти активізації здіб-

ностей, особистісного потенціалу учня, його здорових прагнень до розвитку індивідуальності. Йдеться насамперед про розвивальне навчання, особистісно орієнтовану педагогіку, а також про засади педагогічної комунікації [11].

Стосуючись навчання школярів всіх вікових груп, гуманізація взаємодії з ними має, звичайно, особливості, визначені змістом освіти, віком дітей, їхнім ставленням до учіння, взаєминами із однолітками та педагогами. Однак є підстави вважати початкову школу і вік молодших школярів найбільш релевантним періодом для впровадження системної гуманізації навчальної взаємодії як з точки зору учіння, що виступає для цих дітей провідною діяльністю (Д.Б. Ельконін та ін.), так і з точки зору найважливіших стосунків учня у школі, що у цей період складаються [16].

Однією з умов повноцінного здійснення особистісно орієнтованого підходу до навчання дитини є зацікавлене розуміння її психології як учня, що певним чином ставиться до вчителя. Це складна система рефлексій і уявлень про те, яким має бути вчитель, або, іншими словами, комплекс експектацій учня щодо особистих якостей вчителя та його вчинків у тих чи інших епізодах навчання, конфліктних ситуаціях, а також щодо оцінювання поведінки, особи учня, його ролі у колективі і т.ін. Вивчення динаміки цих аспектів становлення навчально-виховної взаємодії педагога з учнями, як відомо, має практичне, а також теоретичне значення. Розглянемо ці аспекти становлення соціально орієнтованої самосвідомості молодших школярів більш детально.

**Мета статті** – проаналізувати та емпірично дослідити комунікативні очікування учнів початкової школи щодо вчителя в контексті становлення їхньої Я-концепції.

**Очікування в теорії та педагогічній практиці.** Аналіз проблеми свідчить, що дослідники очікувань надають їм соціально-психологічний профіль. Так, очікування розглядаються в зв'язку з прогнозуванням подальшої поведінки партнера зі спілкування (Р. Хьюсман, Дж. Хетфілд [14]), у зв'язку зі ставленням соціального суб'єкта до самого себе та само-рефлексією (О.А. Коновалова [6]), а також як фактор і прояв самосвідомості особистості (С.П. Тищенко). Водночас спільним для цих робіт виступає те, що й очікуванням, і експектаціям надається ключове значення у встановленні взаєморозуміння між комунікантами [12]. Така точка зору підтримується і в психолого-педагогічних дослідженнях.

У навчально-виховній взаємодії очікування вивчаються як один із факторів динаміки педагогічного спілкування. Особлива роль їм належить в ситуаціях ускладненого спілкування «вчитель – учні», зумовленого неадекватністю уявлень про

комуніканта (В.А. Дранков, М.І. Лісіна); функціональними вадами рефлексування позиції партнера з взаємодії (С.П. Тищенко, О.В. Цуканова) [12, 15]. Однак слушні судження та конструктивні рекомендації цих та подібних психолого-педагогічних досліджень не набули концептуального змісту і ще чекають на системний аналіз, перш ніж розраховувати на втілення у навчально-виховну практику загальноосвітньої школи.

Є підстави розглядати експектації як явище соціально-психологічне, особливості якого полягають в тому, що між учасниками взаємодії складаються певні установки щодо очікуваної поведінки з боку інших членів ситуації. Тут висувуються ті або інші гіпотези стосовно поведінки учасників ситуації як членів організованої групи, близьких партнерів тощо, формуються певні вимоги до їхніх дій, а також до рольових сценаріїв власної поведінки, на яку сподіваються оточуючі, виходячи з розподілу функцій в ситуації (формально обумовленій чи неформально існуючій). Тож експектації певним чином каналізують узгодження поведінки суб'єктів взаємодії й обумовлюють аперцептивність. Вони створюють попередній акцент у сприйманні актуальної соціально-перцептивної інформації. Експектації за тих умов є результативними, якщо вони ґрунтуються на адекватному випереджальному відображенні ситуації та збереженні в оперативній пам'яті патернів, її соціально-перцептивних образів, що постачають матеріал для мисленнєвого їх узагальнення. У такий спосіб експектації включені у попередню переробку та осмислення соціально-перцептивної інформації, сприяючи їй розширенню, поглибленню й цільовому використанню.

На відміну від групових соціальних очікувань, очікування особистості, які нерідко називають імпліцитними вимогами соціальної групи щодо індивіда, містять один з механізмів перетворення зовнішніх соціальних впливів у внутрішні регулятори поведінки, тобто тісно пов'язані зі самосвідомістю особистості. Як похідні від її домагань, очікування містять у собі також рефлексування того, як будуть зустрінуті ці домагання іншими учасниками соціального спілкування. Отже, особистісні очікування, з одного боку, віддзеркалюють групові експектації, орієнтуючи індивіда в тому, яким його вважають партнери з соціальної взаємодії, з другого – вони є проекцією самооцінки особистості, її рівня домагань, тобто функціонують як структурний компонент самосвідомості [12].

Завдяки тому, що особистісні очікування пов'язані із її домаганнями, з одного боку, та з вимогами соціального середовища до особистості, з іншого, вони здійснюють орієнтуючу та регулюючу функції. Орієнтуюча функція особистісних очіку-

вань ґрунтується на здатності індивіда більш чи менш адекватно рефлексувати (на чуттєвому чи когнітивному рівнях) те, чого чекають від нього інші, як ставляться особисто до нього, як реагують на те, що він робить або збирається робити. Регулююча функція особистісних очікувань полягає в тому, що, переробляючись, очікувані реакції оточуючих вмотивовують власну поведінку особи, визначаючи її стратегію і тактику. Завдяки цим інтроспективним функціям особистісні очікування й транслюють вимоги соціального контролю, опосередковуючи самоконтроль особистості.

Як свідчать результати досліджень (С.П. Тищенко та ін.), особистісні очікування мають певну спрямованість – на себе й на інших, емоційно-модальний тон (позитивні очікування, негативні очікування). Їхня диспозиційність може стосуватись даного моменту і даної ситуації або ж відображати очікування подій, які прогнозуються як майбутні. Крім того, соціальні очікування особистості можуть бути виправданими, тобто презентувати адекватні сподівання, і невиправданими, тобто неадекватними.

Очікування, спрямовані на себе («Від мене чекають, що я буду добре вчитися»)<sup>1</sup>, включають бачення особистістю себе очима партнерів з соціальної взаємодії, тобто її соціальну проекцію «Я»; очікування зі спрямованістю на інших є баченням якостей, властивостей та поведінки інших людей стосовно себе («Я сподіваюсь, що вчитель справедливо поставиться до мене»).

Ситуативні очікування безпосередньо вплетені у дії суб'єкта. Вони психологічно готують особистість до взаємодії шляхом попереднього мисленевого програвання ролей в майбутній ситуації спілкування в формах ідентифікації, проекції, емпатії і шляхом моделювання різних форм впливу людей один на одного (навіювання, переконування, груповий тиск та ін.). Диспозиційні очікування менш конкретизовані, вони безпосередньо не вплетені в які-небудь дії особи й існують як орієнтації в тому, чого, як правило, чекають і вимагають від неї інші. Диспозиційні очікування зі спрямованістю на себе більше за інші види інформативні стосовно того, якою людиною бачить себе з точки зору інших.

Емоційне забарвлення очікувань властиве кожному із означених видів, оскільки очікувані події, реакції оточуючих можуть викликати як позитивне, так і негативне становлення і відповідним чином спонукати поведінку [12]. Так, негативні очікування можуть перешкоджати розвитку взаємовідносин, в той час як позитивні очікування сприяють гармонізації людських взаємовідносин, програмуючи в свідомості партнерів спонтанне пе-

редбачення успіху, спонукають людину до толерантної поведінки [12].

**Комунікативно-психологічні очікування учнів в структурі їхньої самосвідомості.** З очікуваннями особистості пов'язані такі прояви самосвідомості, як почуття обов'язку та особистої відповідальності. Виявляється і залежність сподівань особистості від її уявлень про себе (Я-образ). Так, ідеальне «Я» впливає на адекватність сподівань, оскільки особистість враховує не тільки відображене «Я», яке склалось у свідомості інших, але й те, на яке вона претендує.

Особистісні очікування розвиваються в міру того, як у дитини оформлюється образ самої себе і на цій основі виникає здатність планувати і контролювати власні вчинки з точки зору тих осіб, які є для неї авторитетними. Таким чином набуває прискорення моральний розвиток особистості. Активізується необхідність відповідати очікуванням значущих дорослих. Отже, особистісні очікування належать до таких психічних явищ, завдяки яким особистісне, індивідуальне найбільш тісно кореспондується із соціальним, а патерн «Я хочу бути таким, яким мене сподіваються бачити інші» «запускає» соціальну активність особистості.

Психологічні очікування знаходяться в причинно-наслідковому зв'язку із самооцінкою особистості. Складаючи собі оцінку, дитина одночасно формує власні суб'єктивні орієнтації в контексті очікуваних подій. Самооцінка впливає не лише на спрямованість суб'єктивних орієнтацій, а й на їх модальність та стійкість. Ті суб'єктивні орієнтації, котрі поділяють й інші члени соціальної групи стосовно передбачуваного перебігу подій, як відомо, здатні виступати їхніми спільними соціально-психологічними очікуваннями.

Даний психологічний феномен, розкритий свого часу С.Л. Рубінштейном, полягає у тому, що суспільне співжиття є визначальним фактором людської кооперації. Більше того, людина не може адекватно пізнавати себе ізольовано від суспільства, а властивості процесу самооцінки залежать від тих оцінок, які дають особі інші люди. Самооцінка тісно пов'язана не тільки з соціально-психологічними очікуваннями, а й з іншими складовими самосвідомості. Вона є одним із елементів настановлень у Я-концепції та кореспондується із домаганнями. Вони виступають своєрідною проекцією самооцінки назовні, в ситуацію вибору. Через домагання очікування здійснюють вплив на самооцінку, займають посередницьку позицію між самосвідомістю особистості та її соціальним середовищем, виконують функцію врівноваження, тобто підтримують стан збалансованості сторін.

<sup>1</sup> Тут і далі в статті наведено матеріали з протоколів бесід із молодшими школярами, проведених авторами.

Специфіка соціально-психологічних очікувань, оцінних ставлень до інших, самооцінки та домагань вирішальною мірою визначають змістовні і динамічні параметри образу «Я». Образ «Я», самооцінка та потенційні поведінкові реакції є тими елементами настановлень, які характеризують Я-концепцію, що виступає стрижневим компонентом самосвідомості особистості. Виокремлення описової та оцінної складових дозволяє розглядати Я-концепцію як сукупність настановлень, спрямованих на самого себе (Р. Бернс) [4].

Варто зазначити, що індивід не тільки здатний уявити собі, як він буде виглядати в очах інших у тій чи іншій ситуації, не тільки передбачити, якою буде реакція оточуючих на його вчинки, а й заздалегідь передбачити їхні очікування. Це засвідчує, що соціально-психологічні очікування, представляючи індивіда, є важливим емоційно-ціннісним утворенням для його Я-концепції. Як вважає Р. Бернс, «Я-концепцію можна розглянути як сукупність очікувань. Вона визначає, по-перше, те, як буде діяти індивід в 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 функцію центральною. «Зокрема, Маккендлес, — пише Р. Бернс, — розглядає Я-концепцію як сукупність очікувань, а тому й оцінок, які стосуються різних аспектів людської поведінки, з якими ці очікування пов'язані» [4, с. 201].

Нерідко можна помітити, що людина заявляє про себе негативно, побоюючись складності того чи іншого завдання, виконання певного доручення. Інколи за допомогою таких суджень вона прагне себе підбадьорити. Інколи ці судження відображають її реальну невпевненість, безпорадність. І, навпаки, люди, впевнені у власній значущості, очікують, що інші будуть ставитися до них таким же чином. Діти, котрі потерпають від материнської депривації, з даними Р. Бернса, як правило, сумніваються в своїй цінності і заздалегідь переконані в неможливості встановлення тісних емоційних зв'язків як з матір'ю, так і з іншою близькою людиною. У результаті ці діти уникають соціальних контактів, оскільки очікують, що будуть відчужені. Спрацьовує психологія «пророцтва, що самореалізується» [4]. Цей механізм формує зв'язок між очікуваннями дитини та характером її поведінки, інтерпретуючи очікувані негативні реакції оточуючих, тим самим визначаючи вчинки індивіда.

Система соціально-психологічних очікувань здатна значною мірою впливати на стратегію життя в цілому. Діти, які вважають, що нікому не подобаються, можуть поводитись, виходячи із цього припущення, або інтерпретувати таким же чином

реакції навколишніх. «Невідповідність очікувань і вимог дорослих реальним можливостям дитини, недостатність емоційного контакту з дітьми, непослідовність виконання гальмує формування стійкого образу «Я» у дітей і створює стан тривожного очікування та невпевненості в собі» (К.О. Островська) [8, с. 18].

Відмінність і співвідношення Я-реального (яким індивід себе бачить в даний момент) та Я-ідеального (яким індивід хотів би себе бачити) кристалізуються у свідомості й самосвідомості як орієнтири для дитини у самовизначенні, підкреслював К. Роджерс [9, с. 100].

Якщо поняття рівня очікувань і рівня домагань відображають певні уявлення особи про себе, то поняття ідеального і реального «Я» відносяться вже до самих цих уявлень, виражених в особистісних рисах. У часовому континуумі образ «Я» включає одночасно уявлення людини про себе в минулому, теперішньому й майбутньому, що, в свою чергу, зумовлює функціонування двох форм «Я» — Я-реального і Я-ідеального. Ідеальне «Я» здатне впливати на адекватність соціально-психологічних очікувань, оскільки індивід враховує не тільки своє враження на інших, але й те, яке він хотів би мати. Ідеальне «Я» стосовно реального «Я» значною мірою виступає як джерело очікуваної бажаної інформації, яка постійно утворюється, апробується. Отже, таким чином Я-концепція відіграє потрійну роль в оформленні внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань [4].

Якщо на початкових етапах становлення соціально-психологічних очікувань фактично будь-які соціальні контакти впливають на них, то з моменту свого зародження очікування стають важливим чинником сприйняття людиною будь-якої ситуації та інтерпретації досвіду участі в ній. Очікування проходять через своєрідний внутрішній фільтр Я-концепції, де аналізуються, апробуються й отримують значення, яке, як здається носієві очікувань, відповідає прогнозованій ситуації. На базі цієї системи очікувань і верифікації гіпотез людина добирає та інтерпретує інформацію про навколишню дійсність і себе в ній, будує власну діяльність [2]. Отже, соціально-психологічні очікування виступають важливим чинником не тільки добору та апробації інформації, а й планування діяльності особистості. Якщо отримана в діяльності інформація через зворотній зв'язок апелюється як така, що відповідає очікуванням, то вона асимілюється (на думку Ж. Піаже, 1969) образом світу і майже не змінюється. Сам образ «Я» змінюється доволі повільно, оскільки має значну асиміляційну здатність. Інформація, отримана індивідом, оцінки, ставлення інтеріоризуються ним і переплавляються

у систему соціально-психологічних очікувань. Це дозволяє йому самоусвідомлювати себе, на базі чого формується самооцінка, уявлення про реальне та ідеальне «Я».

Соціально-психологічні очікування тісно пов'язані з ціннісними орієнтаціями особистості. Очікування, сподівання, прогнози власне і є її суб'єктивними уявленнями, на які орієнтується особа, аналізуючи конкретну ситуацію, до якої потрапила, й використовує результати аналізу для розв'язання відповідної ситуативної задачі. У цьому їхня особистісна цінність: спрямованість особистості на ті чи інші цінності складає її ціннісні орієнтації. «Ціннісні орієнтації, – вважає Б.Г. Ананьєв, – передбачають стабільне оцінює й дієве ставлення людини до дійсності, інших людей, самої себе та діяльності» [2, с. 301]. Як бачимо, в контексті соціально-психологічних очікувань поняття «ставлення» є ключовим. Згідно з теорією «відношень» особистості (В.Н. Мясіщев [7]), «...ціннісні орієнтації виступають, з одного боку, як конкретний вияв ставлення особистості до навколишнього середовища, а з іншого – як система настановлень, які регулюють поведінку особистості в різних життєвих ситуаціях» [7, с. 216]. Оцінні ставлення, ставлення людей одне до одного є не тільки результатом розуміння іншої людини, а й розумінням взаємин, що склалися між ними. Ставлення до себе на основі зіставлення себе з іншими і виступає у ролі своєрідного ядра ціннісно-сислової сфери особистості [10, с. 637].

У ціннісних орієнтаціях відображаються очікування індивіда, його сподівання, прогнози, прагнення, цілі, вимоги. Ціннісне ставлення до індивідів в одній ситуації спонукає і впливає на формування такого ж очікуваного ставлення до них в наступних ситуаціях. Соціально-психологічні ж очікування, що базуються на поверховій, ситуативній інформації, мають невелику стійкість і значну варіативність, у них низькі показники асиміляційності. Це пояснюється тим, що система ціннісних орієнтацій оформлюється в процесі навчання і виховання та виступає центральним утворенням самосвідомості особистості. Глобальною змістово-функціональною характеристикою самосвідомості є рефлексивність.

Рефлексія, яка виникає на ранніх етапах онтогенезу, сприяє диференціації образу «Я». Це зумовлює розвиток у дитини порівняльної рефлексії (за Г. Гегелем) і відкриває новий смисловий простір її «Я». При цьому образ «Я», який тепер збагатився порівняльною та прогностичною рефлексією, більш чітко структурується: в ньому знаходять своє відображення особистісні очікування дитини щодо оточуючих, її уявлення про свої досягнення у колі ровесників. Соціально-психологічні очікування як регулятивна інстанція на шостому році життя ди-

тини стають достатньо стійкими [12]. Вони опосередковують ті або інші види активності дитини, дозволяючи їй діяти від власного «Я», водночас враховуючи зовнішні обставини.

Механізм соціального порівняння та соціально-психологічної ідентифікації має значний вплив не тільки на домагання і Я-концепцію, а й на соціально-психологічні очікування. Як зазначає К.О. Абульханова-Славська, людина здається собі самостійною, якщо вона орієнтується на власні еталони, цілі і прагнення, хоча вона нерідко повторює інших, наслідую їх та переконано приймає запозичені цінності за свої власні [1]. Ідентифікація може кардинально впливати на адекватність соціально-психологічних очікувань. Індивід, ототожнюючи себе з іншими, наслідую їх, формує і постійно апробує свій образ «Я». Ідентифікуючи себе з іншою особою, індивід очікує хоча б асоційованості з нею та сподівається отримати схвалення навколишніх. Часто наслідування, яке має місце не тільки в молодшому шкільному, а й в підлітковому віці, є результатом раптового емоційного враження, а не осмисленим актом. Неадекватні соціально-психологічні очікування як результат раптових захоплень негативно впливають на становлення образу власного «Я», дестабілізують міжособистісні взаємини, викликаючи конфліктність, упередженість.

Завершальною ланкою даного етапу розвитку самосвідомості є саморегулювання особистістю складних психічних актів, причетних до організації діяльності й поведінки. Досліджуючи проблему соціально-психологічних очікувань, М.Й. Боришевський зауважує, що «...саморегуляція поведінки особистості простежується в кожному елементі соціально-психологічних очікувань. 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, в процесі якого очікування підлягають соціальній апробації» [5, с. 24].

**Особистісно-рольовий контакт у гармонізації педагогічної взаємодії.** Виходячи з соціально-педагогічної демократизації й гуманізації навчально-виховного процесу фахова підготовка вчителя початкової школи не може не орієнтуватись на цільове психолого-педагогічне вивчення інструментальних функцій очікувань школярів, молодших учнів, особливо в умовах залучення до шкільного навчання шестирічок.

Початок навчання дитини в школі веде до корінних змін у соціальній ситуації її розвитку. Вся система життєвих відносин дитини перебудовується. Вони багато в чому визначаються тим, на-

скільки успішно дитина справляється зі шкільними вимогами. Особливо актуальним це питання стає зараз, коли діти починають навчатися з 6-ти років. Якщо у цьому віці дитина не відчує радість пізнання, не здобуде вміння вчитися, не зуміє товаришувати, не набуде впевненості у своїх розумових здібностях та можливостях долати труднощі учіння, у подальшому (поза рамками даного сензитивного періоду) це буде значно важче й вимагатиме більших душевних зусиль дитини та її вихователів. Повноцінний вступ до шкільного вікового етапу можливий лише при активній участі дорослих — вчителя, батьків учня, а також колективу класу. Особлива роль при цьому належить першому вчителю. Адже діти, які саме у початковій школі органічно включилися у шкільне життя, успішно виконували завдання вчителя, переживали задоволення від його доброзичливої уваги й підтримки, як правило, нормально вчать як у початковій, так і в середній і далі — у старшій школі. Першокласники ж, які не отримали відповідної допомоги на порозі шкільного життя, у першому класі були позбавлені переживань радості від успішності своїх зусиль, а навпаки, зазнавали невдач, зневіряються згодом у власних можливостях, звикають до розчарувань, розгублюються і втрачають позитивне ставлення до школи, вчителів, однолітків, які навчаються успішно.

Орієнтир вчителя у гуманістично орієнтованому навчальному процесі пов'язаний із допомогою кожній дитині у нелегкій для неї справі призвичаїтись до нового етапу в житті. Така допомога має відповідати рівню підготовки дитини, враховувати не тільки типові вікові нормативи, а й індивідуальну своєрідність готовності до школи кожної дитини. Це і є умовою не тільки індивідуального, а й, що головне, особистісно орієнтованого підходу до розвитку учня, який спирається на пріоритет самоцінності дитини, її особистості, що складається задовго до впливу спеціального організованого навчання в школі.

У зв'язку з цим звернемо увагу на рівні міжособових контактів вчителя з учнем, оскільки є підстави вбачати в них фактор, що вмотивовує вибір останнім власної ролі в педагогічних ситуаціях спілкування. Контакти як ключовий момент організації взаємодії вчителя з учнем за класифікацією А.У. Хараша поділяються на рольові, особистісні та особистісно-рольові. В шкільній практиці використовується кожен з них. Але вчитель цілеспрямовано вдається до того або іншого в залежності від того, якої орієнтації у ставленні до учнів він дотримується [13].

Так, своєрідність суто рольового контакту обмежує його сферою виключно ділових стосунків «передання» знань, норм, діяльності, та ігнорують як

несуттєві інші життєві реалії буття учасників цієї формалізованої у такий спосіб взаємодії. Безперечно, функціонування на рівні рольового контакту має екзистенційно привабливі сторони (скажімо, ця ситуація більш спокійна для вчителя), але для здійснення гуманістично орієнтованої педагогічної комунікації малоприсадибне саме через обмеження його змісту й рольову регламентацію самовизнання учня в педагогічних ситуаціях. Самовиховання за таких умов може реалізуватися лише частково, штучно скорочені також можливості вчителя: його професійна спеціалізація недостатня для його саморозвитку як суб'єкта педагогічної комунікації [13]. Натомість особистісний контакт передбачає, що й педагоги, й учні ставляться один до одного як до самостійної цінності, а не засобу для досягнення кожним із них своїх цілей. Це пов'язано з їхньою природною готовністю сприймати наперед кожному людину як цікаву, визнавати за нею право на несхожість з іншими. Особистісний контакт потребує включення в педагогічний процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій) як вчителя, так і учня.

Психологічною умовою ефективного використання вчителем технологій зазначеного контактування виступає певний тип його професійної самоідентифікації. Йдеться про певний репертуар ролей, які здійснює вчитель у ході взаємодії зі своїми підопічними. Соціально-професійні ролі вчителя як соціальна (безособистісна) норма обумовлюють, що саме повинен робити вчитель, яке місце і позицію йому належить посісти у втіленні в соціальну практику освіти очікувань і волі суспільства щодо рівня освіченості, моральності, розумового розвитку, готовності до прийнятого способу життєдіяльності, відносин з іншими людьми та інших якостей випускників закладів освіти. Зміст функцій визначає вимоги та кваліфікацію вчителів, направляє відповідний розвиток їхньої професійної свідомості й самосвідомості. В той же час індивідуальне виконання рольових функцій конкретними вчителями більш різноманітне, бо ступінь прийняття відповідних прав і обов'язків опосередкована власним «Я» вчителя, його ставленням до умов, змісту педагогічної діяльності та своїх учнів. Тож підготовка вчителя має бути спрямована у оптимальному випадку на здійснення ним у навчально-виховній взаємодії з учнями кількох, гармонійно поєднаних функцій, точніше — функціональних ролей. Відповідно, рольовий репертуар учителя представляє його одночасно як: 1) дидактика, діючого у практичній царині, здатного вбачати, ставити й розв'язувати педагогічні задачі, зв'язані з передачею учням змісту навчання, завдяки чому він стає доступним для конкретних учнів, стає стимулом їхнього психічного розвитку; 2) вихователя, що

виконує в тому числі завдання полегшити, спрямувати соціалізацію дітей (фасилітатор, за К. Роджерсом); 3) неформального авторитета, надихаючого творчі задуми дітей щодо їхнього особистісного, професійного самовизначення та відповідного самовиховання; 4) своєрідного вихователя батьків своїх учнів, що опікується, зокрема, наступністю педагогічних вимог та умов і в родині вихованців; 5) асоційованого, з лідерськими повноваженнями, члена неформальної учнівської спільності; 6) ініціативного члена конкретної групи викладачів певного навчального закладу, де вчитель фаховими прийомами сприяє діалогу між культурою дорослих (учителів, батьків, старших в цілому) та субкультурою учнів; 7) інтегрованого члена соціально-професійної співдружності вчителів, особливо тих, котрі свідомо та цілеспрямовано примножують результативність навчально-виховної взаємодії з учнями, спираючись на кращі традиції вітчизняної та світової психології та педагогіки [11].

**Емпіричний аналіз експектаційних уявлень дітей про вчителя.** Досвід визнаних педагогів свідчить, зокрема, що оптимальною умовою для організації ефективної навчально-виховної взаємодії з молодшими школярами є цільове використання у роботі з ними особистісно-рольового та більш демократичного особистісного типів контактування. Здійснення особистісно-рольового контакту в навчально-виховному процесі припускає, що учень повинен бути не тільки об'єктом, а й суб'єктом цього процесу, тобто рівноправним, активним учасником педагогічної взаємодії, що має право на вільний вибір, на висловлювання своєї неповторної позиції.

Слідом за А.У. Харашем у цьому аналізі експектаційних уявлень дітей ми виходили з того, що характерною рисою особистісно-рольового контакту є створення педагогічних умов для заохочення їхньої активності в учінні, в яке вчитель безпосередньо включений його соціальною роллю. Педагог не виховує, не учить, а активізує, стимулює прагнення, формує мотиви учня до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуку [13]. Особистісно орієнтований контакт виступає психологічно важливою передумовою здійснення особистісно орієнтованого навчання.

З метою вивчення експектаційних уявлень учнів початкової школи щодо вчителя як комунікатора було проведено відповідне дослідження. Після проведеного аналізу 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, звернуті до вчителя як значущого дорослого.

Критерієм виділення у дослідженні саме таких рівнів виступає ступінь узагальненості очікувань, котрому відповідає той або інший характер взаємодії в системі «вчитель – учень» (рольовий, особистісний, особистий), а також рівень контактування в цій системі взаємодії (рольовий, особистісний, особистий).

У розробці методичних прийомів дослідження ми спиралися на традиції вивчення взаємодії інтеракціоністами (Дж. Мід, Ф. Олпорт, Дж. Картер, Т. Шибутані), для яких визначальним моментом виступає саме взаємодія. Нами були використані елементи підходу до вивчення очікувань Дж. Келлі, а також принципи вивчення ситуаційних реакцій (за аналогією) С. Розенцвейга.

*Зміст групи експектаційних уявлень про вчителя як суб'єкта соціально-функціональних ролей в навчальному процесі складають ті припущення (гіпотези) дітей, які вони мають стосовно вчителя при виконанні ним рольових функцій у навчальній взаємодії. Ці гіпотези відображують комунікативну сторону рольової взаємодії у системі «вчитель – учень» і включають певні ймовірні припущення, на основі яких учень прогнозує поведінку вчителя стосовно себе у навчальній взаємодії. Такі гіпотези, як нами з'ясовано, висувуються учнем виходячи з його уявлень про рольові функції вчителя та рольові обов'язки учня, про характер їхніх взаємин в 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 у майбутнього першокласника ще до зустрічі зі своїм першим вчителем. Ставлення до нього великою мірою залежить від ціннісних орієнтацій сім'ї, найближчого оточення.

Дошкільники, які тільки збираються стати учнями, легко розрізняють такі сторони ролі вчителя, як дидакт та вихователь. Їхні уявлення про рольові функції вчителя носять слабо диференційований характер – «вчитель навчає», «вчить писати, читати, рахувати», «дає завдання додому».

Певне місце серед експектаційних уявлень дітей, що стоять на порозі шкільного життя, по-

сідають неадекватні експектаційні уявлення, котрі не відповідають функціональним, рольовим діям вчителя. Вони є наслідком недостатньої інформованості дітей про рольові функції вчителя у зв'язку з неповнотою відповідного особистого досвіду взаємодії з ним. Джерелом неадекватних експектаційних уявлень про вчителя як комунікатора є версії батьків, старших братів, сестер, товаришів стосовно вчителя, ці уявлення також доповнюються власними очікуваннями дітей, в основу яких покладений їх негативний досвід взаємодії зі значущими дорослими: батьками, вихователями дитячого садка.

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

Уявлення першокласників 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). Абсолютна більшість учнів перших класів (96%) впевнена, що вчитель «все знає», «дає цікаві завдання», «може щось цікаве розповісти», «завжди добре пояснює матеріал» та «завжди пояснює тому, хто не зрозумів».

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

Тільки з початком взаємодії першокласника з конкретним вчителем в конкретному дитячому колективі у школяра з'являється можливість зіставити існуючі уявлення та поняття про образ вчителя з реальним конкретним педагогом. Поступово учень починає перевіряти, уточняти цю систему уявлень, формуючи нову. Саме на основі нової системи уявлень з'являється і 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 скла-

дають *особистісні очікування стосовно індивідуального здійснення функціональних ролей конкретним вчителем*, аналіз яких показує, що вони стосуються зовнішності вчителя, його особистісних якостей та психолого-педагогічних особливостей виконання вчителем своїх ролей.

Учні перших і третіх класів беззаперечно позитивно оцінюють особистісні якості та зовнішність вчителя. 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 у навчальній взаємодії. Вони відмічають, 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 почувають.

Таким чином, очікування учнів 1–3-х класів стосовно особистості вчителя мають в основному позитивний характер та свідчать про беззаперечне прийняття учителя, якому належить провідне місце серед значущих дорослих. Очікування учнів третіх класів у порівнянні з очікуваннями першокласників набувають більш адекватного змісту і 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*. При визначенні поняття «сподівання» ми враховували лінгвістичні відмінності синонімічних (з першого погляду) понять «очікування» й «сподівання». У словнику української мови поняття «сподівання» тлумачиться як упевненість у можливості здійснення чогось бажаного, потрібного, приємного, розрахунок на що-небудь, передбачення, припущення. 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, подібної до мами, бабусі. Значне місце у образі ідеального учителя надається естетичному сприйняттю його зовнішності: більшість дітей уявляють ідеального вчителя «гарним», «красивим», «як фея».

Серед особистісних якостей ідеального вчителя, тобто такого, якого діти хотіли б мати, учні виді-

ляють доброту («щоб був добрий», «хороший», «ласкавий», «мав би добре серце») та любов до дітей, котрі знаходять своє вираження у доброму ставленні до дітей («був би чемний з дітьми», «не бив», «не кричав», «не карав», «допомагав», «розумів би дітей») (з протоколів). 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 «ставить хороші оцінки» (з анкет).

Значна кількість учнів першого класу (42%) ототожнюють образи ідеального та свого конкретного вчителя: для них саме їх вчитель є втіленням найкращих рис дорослого. Ці факти узгоджуються з дослідженнями Н.С. Лейтеса, О.В. Проскури, в яких було показано, що семирічні першокласники позитивно оцінюють свого вчителя незалежно від рівня його майстерності, людських якостей і ставлення до учнів. На відміну від першокласників, учні третіх 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 їх міжособистісних стосунків, а емоційний тон очікувань, позитивний чи негативний, обумовлює мотиваційну готовність до взаємодії з учителем та є індикатором самопочуття дитини в класі. Саме позитивно-оптимістичні очікування учнів відображують сприятливі емоційно-позитивні стосунки з вчителем, є показником їх психологічної захищеності.

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми та аналіз очікувань дозволив припустити, що комунікативні очікування молодших школярів стосовно вчителя як значущого дорослого в 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 самоставлення та очікуване ставлення з боку вчителя. Дослідження Я-концепції здійснювалось за допомогою вимірювання самоставлення досліджуваних та прямих самооцінок, а також опосередковано, через рефлексію очікуваного ставлення з боку вчителя.

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

Внаслідок взаємодії дитини з вчителем в період оволодіння новою, учбовою діяльністю, самоствердження 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 вчителем.

Аналіз самооцінювання дітьми своїх якостей учня та очікуваної ними оцінки з боку вчителя показав, що уявлення дитини про саму себе достатньо повні, самооцінювання наближене до оптимального. Простежується тенденція зміни змісту мотивації оцінки, яку діти виставляють собі (з позиції вчителя): від усвідомлення своїх зовнішніх якостей, через оцінку своїх вчинків дитина поступово переходить до оцінки своїх особистісних якостей, 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.

У добре встигаючих учнів простежуються збігання в цілому самооцінки та очікуваної оцінки з боку вчителя як окремих особистісних якостей, так якостей, що складають їх компетентність як учня. Це стосується як позитивної, так і негативної оцінки. У слабо встигаючих учнів простежується розходження в оцінці особистісних якостей, окремих якостей, що складають їх компетентність як учнів, так і в оцінці себе як учня в цілому (добраго чи поганого). Учні оцінюють себе в цілому як учня вище, ніж по окремо взятих якостях. Це дозволяє зробити висновки про те, що і слабо встигаючі учні можуть добре рефлексувати оцінку вчителя. А своє самоставлення 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 розвиток власних умінь. Зіткнення з реальністю у атмосфері, що створюється теплим ставленням дорослих та їх готовністю прийняти дитину, є необхідною умовою формування в неї реального і позитивного уявлення про себе. Реалізація позитивних очікувань учнів щодо вчителя підвищує впевненість дитини у 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 та сприяють таким чином формуванню учбової діяльності школярів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
3. Балл Г. А. Уплотнение системы нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и пост-тоталитарного сознания // Психология в радиогуманистической перспективе : избр. работы / Г. А. Балл. – К. : Основы, 2006. – С. 255–256.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Боришевський М. Й. Психологічні засади гуманізації виховного процесу у педагогічній системі В.О. Сухомлинського / М. Й. Боришевський // В.О. Сухомлинський і сучасність. – К., 1994. – Вип. 1.
6. Коновалова О. А. Проблема експектацій та їх роль у спілкуванні суб'єкта / О. А. Коновалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 21–22.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; [под. ред. А. А. Бодалёва]. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.
8. Островська К. О. Взаємозв'язок образу «Я», самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. О. Островська ; Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка. – К. , 2003. – 20 с.
9. Рождерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Рождерс ; [пер. с англ.]. – М., 1994.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
11. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : книга для вчителя / [за ред. С. О. Муратова]. – К. : Наук. думка, 2003. – 96 с.
12. Тищенко С. П. Особистісні сподівання як форма прояву самосвідомості / С. П. Тищенко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – К. : Рад. школа, 1976. – В. 15. – С. 108–115.
13. Хараш А. У. Межличностной контакт как исходное понятие устной пропаганды / А. У. Хараш // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 32–41.
14. Хьюсман Р. Фактор справедливости / Р. Хьюсман, Дж. Хетфилд. – М. : Знание, 1991.
15. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. – К. : Вища шк., 1985. – 160 с.
16. Эльконин Д. В. Психология обучения младшего школьника / Д. В. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

**Мусатов С. А., Хомутинович Н. Н. Учитель в зеркале експектацій младших школьників.**

*В статті проаналізовані і емпірично досліджені комунікативні очікування младших школьників относительно учителя в контексті становлення їх Я-концепції.*

*Ключевые слова: експектації, очікування учасця относительно учителя, Я-концепція, соціальні функції учителя, гуманізація виховного процесу, ідентичність людини.*

**Musatov S. O., Khomutinnikova N. N. Teacher in the mirror of junior pupils' expectations.**

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

*Keywords: expectation, communicative expectations of pupils regarding teacher, self-concept, social functions of a teacher, the humanization of the educational process, the identity of the person.*