МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ЛЕСІ УКРАЇНКИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

**ГОРДІЄНКО ЮЛІЯ АНАТОЛІЇВНА**

УДК 378.011.31:[373.3.016:811]:172.3(043.5)

# ДИСЕРТАЦІЯ
# ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Ю.А. Гордієнко

Науковий керівник: **ГУСАК Людмила Євгенівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Луцьк-2017

# АНОТАЦІЯ

*Гордієнко Ю. А.* Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017.

## Зміст анотації

Дисертацію присвячено проблемі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. У роботі розкрито сутність полінаукового поняття «толерантність», визначено потенціал іноземної мови у процесі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, проаналізовано особливості студентства та дітей молодшого шкільного віку, які потрібно враховувати у підготовці майбутніх учителів до налагодження толерантної взаємодії у професійній педагогічній діяльності.

Окреслено сутність поняття «педагогічна толерантність майбутніх учителів іноземних мов початкової школи» як інтегративну динамічну особистісну якість, яка обумовлює здатність та готовність педагога до успішної взаємодії у сфері професійної діяльності, його розуміння, визнання та прийняття без агресії суб'єктів педагогічного процесу як носіїв інших цінностей, переконань, поглядів і форм поведінки шляхом мотиваційного забезпечення навчання та встановлення з ними толерантних відносин, основою яких є довіра, співпраця, радість, емпатія, рефлексія, активна позиція, консенсус та психологічний комфорт. Обґрунтовано модель педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи та виокремлено компоненти педагогічної толерантності: 1) змістово-когнітивний; 2) мотиваційно-цільовий; 3) процесуально-комунікативний; 4) рефлексивно-поведінковий. У структурі кожного з компонентів описано

його критерії та показники: 1) когнітивний, що охоплює теоретичні основи педагогічної толерантності, зміст поняття, функції, знання про права та свободи особистості та дитини зокрема, межі педагогічної толерантності; 2) мотиваційний, показниками якого визначено мотивацію професійної діяльності (внутрішню, позитивну зовнішню), мотивацію успіху / боязні невдачі; 3) цільовий, показником якого є спрямованість особистості майбутнього учителя іноземних мов початкової школи; 4) комунікативний, показником якого є комунікативна толерантність майбутнього учителя, що охоплює його комунікативні, експресивні, ораторські, дидактичні уміння, знання про сутність продуктивного педагогічного спілкування на основі діалогу, вміння використовувати ефективні вербальні / невербальні засоби комунікації; 5) операційний, який визначає стиль спілкування майбутнього учителя – толерантний, індиферентно-толерантний, інтолерантний; 6) поведінковий, у якому поєднано такі показники, як емпатія, адаптивність до агресії, конфліктологічна компетентність майбутнього учителя; 7) рефлексивний, показником якого є рефлексивна компетентність як здатність аналізувати досвід з метою впровадження принципів толерантності у професійну діяльність. Схарактеризовано рівні сформованості педагогічної толерантності студентів – високий, середній, низький.

Розроблено модель формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, яка включає мету, педагогічні умови, компоненти підготовки, та передбачає кінцевий результат – сформованість педагогічної толерантності студентів. Визначено модель формування педагогічної толерантності як систему навчальних та виховних впливів на студента, спрямованих на формування і розвиток його педагогічної толерантності як особистісної риси, а також як здатності майбутнього учителя до толерантної взаємодії у професійній діяльності.

Цілісну структуру формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов утворюють взаємопов’язані теоретико-методологічний, змістовий, методичний та практичний компоненти.

Концепція моделі полягає в оновленні змісту навчальних дисциплін (змістовий компонент підготовки), методів, прийомів, форм і засобів формування педагогічної толерантності (методичний компонент) з метою оволодіння студентами ґрунтовними філософськими, етичними, естетичними, лінгвістичними і психолого-педагогічними знаннями про сутність педагогічної толерантності (теоретико-методологічний компонент) та знаннями, уміннями і навичками здійснювати толерантну взаємодію як під час навчання у ВНЗ, так і в майбутній професійній діяльності (практичний компонент). Обґрунтовано педагогічні умови, за яких процес формування педагогічної толерантності відбувається найбільш ефективно: 1) науково-методичне забезпечення процесу формування педагогічної толерантності; 2) толерантнісно-зорієнтований зміст підготовки; 3) високий рівень професійної компетентності викладачів у сфері педагогічної толерантності; 4) створення толерантного навчального середовища.

Змістовне наповнення відповідних педагогічних умов було забезпечено шляхом застосування низки форм і методів:

а) при роботі з викладачами іноземних мов організовано та впроваджено комунікативний тренінг «Навчаємось педагогічної толерантності», використано такі методи, як аналіз ситуацій з практики, групова дискусія, ігри, мозковий штурм, проблемне навчання, евристична бесіда, різноманітні вправи.

б) при роботі з майбутніми учителями іноземних мов початкової школи розроблено та впроваджено спецкурс іноземною мовою «Практика толерантної англомовної комунікації», під час вивчення якого застосовано інтерактивні методи: аналіз ситуацій з практики, дискусію, ігри, мозковий штурм, проблемне навчання, евристичну бесіду, пояснення, крос-культурний аналіз, порівняння, наочні – демонстрування, ілюстрування, вправи (на введення студентів в іншомовне середовище, інтерв’ю, вправи на здогадку і заповнення пропусків, вправи-головоломки, ранжувальні, вправи гуманістичного спрямування).

Розроблено методику діагностики рівнів сформованості педагогічної толерантності майбутніх учителів, яка охопила комплекс методів і методик: теоретичні основи педагогічної толерантності («Тестові завдання для оцінки знань майбутніх учителів з теоретичних основ педагогічної толерантності», адаптований варіант методики А. Зінченко); межі педагогічної толерантності (адаптований варіант методики Ю. Макарова «Межі педагогічної толерантності»); мотивація професійної діяльності («Мотивація професійної діяльності», методика К. Замфир у модифікації А. Реана); мотивація успіху / боязні невдачі (Тест-питальник МУН А. Реана); спрямованість особистості (методика «Спрямованість особистості» Б. Басса); комунікативна толерантність (Методика «Комунікативна толерантність», адаптований варіант питальника В. Бойка); стиль педагогічного спілкування (методика «Діагностика індивідуального стилю спілкування майбутнього вчителя» С. Братченка у модифікації А. Зінченко); емпатія («Діагностика емпатії майбутнього вчителя», адаптована методика В. Бойка); конфліктологічна компетентність (Тест К. Томаса «Стратегія і тактика поведінки у конфліктній ситуації»); адаптивність до агресії («Тест агресивності», адаптований варіант питальника Л. Почебут); рефлексивна компетентність («Діагностика рефлексивної компетентності майбутніх учителів», адаптований варіант методики А. Карпова).

Підготовлено методичні рекомендації 1) «Тренінг «Навчаємось педагогічної толерантності» для актуалізації знань, вдосконалення умінь і навичок викладачів іноземних мов у сфері толерантної інтеракції; 2) «Практика толерантної англомовної комунікації» для реалізації моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. На практиці експериментально перевірено дієвість розробленої моделі та її змістового наповнення.

**Ключові слова**: педагогічна толерантність, майбутній учитель іноземних мов початкової школи, модель формування педагогічної толерантності, теоретичні основи, межі толерантності, професійна мотивація,

спрямованість особистості, комунікативна толерантність, стиль спілкування, емпатія, адаптивність до агресії, конфліктологічна компетентність, рефлексивна компетентність, толерантна взаємодія.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

### Навчально-методичні посібники

1. Гордієнко Ю. А. Тренінг «Навчаємось педагогічної толерантності» : методичні рекомендації. – Луцьк : Вежа-Друк, 2017. – 60 с.

2. Гордієнко Ю. А. Практика толерантної англомовної комунікації : методичні рекомендації / Гусак Л. Є., Гордієнко Ю. А. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. – 176 с.

### Статті у наукових фахових виданнях

3. Гордієнко Ю. А. Педагогічна толерантність учителя іноземної мови у процесі взаємодії з учнями початкової школи / Ю. А. Гордієнко // Педагогічна освіта : теорія і практика. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Вип. № 20. – С. 308–313.

4. Гордієнко Ю. А. Змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи / Ю. А. Гордієнко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. «Педагогічні науки», 2016. – № 2 (53). – С. 49–55.

5. Гордієнко Ю. А. Процесуально-комунікативний компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов / Ю. А. Гордієнко // Педагогічний часопис Волині : наук. журн. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2016. – № 2 (3). – С. 65–70.

6. Гордієнко Ю. А. Конфліктологічна компетентність як показник рефлексивно-поведінкового компонента педагогічної толерантності майбутніх учителів / Ю. А. Гордієнко // Науковий вісник Східноєвропейського

національного університету імені Лесі Українки. Сер. «Педагогічні науки», 2016. – № 2 (304). – Т. 2. – С. 57–63.

**Статті в іноземних фахових виданнях**

7. Gordijenko J. Teoretyczne podstawy toleracji pedagogicznej / J. Gordijenko Oświata i nauka bez granic. Nauka, oświata, prawo, zarządzanie. Wyźsza szkoła informatyki i umiętności / Gusak L., Gordijenko J. Łodź, 2015. – Nr. 3 (11). – S. 94–107.

8. Гордієнко Ю. А. Мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи / Ю. А. Гордієнко // Science And Education A New Dimension : міжнар. наук. журн. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2016. – № IV (44), Issue 92. – С. 16–20.

**Стаття у науковому виданні**

9. Гордієнко Ю. А. Іноземна мова як засіб формування педагогічної толерантності майбутнього вчителя / Ю.А. Гордієнко // Актуальні питання іноземної філології : наук. журн. / [редкол. : І. П. Біскуб (гол. ред.) та ін.]. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – № 2. – С. 46–52.

**Матеріали науково-практичних конференцій**

10. Гордієнко Ю. А. Толерантність та її межі / Ю.А. Гордієнко //Актуальні проблеми розвитку світової науки : зб. центру наук. публікацій «Велес» за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. (14 вересня 2015 року). К. : Центр наук. публікацій, 2015. – С. 110–113.

11. Гордієнко Ю. А. Педагогічна толерантність: зміст та структура поняття / Ю.А. Гордієнко // Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. студ. і асп. (12–13 травня 2015 року) : у 3 т. Т. 1. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – С. 272–274.

12. Гордієнко Ю. А. Педагогічна толерантність майбутнього учителя іноземних мов / Ю.А. Гордієнко // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі :

матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (14 квітня 2016 року). Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2016. – С. 226–229.

13. Гордієнко Ю. А. Межі педагогічної толерантності учителя іноземних мов / Ю.А. Гордієнко // Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. студ. і асп. (17–18 травня 2016 року). Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2016. – С. 301–303.

14. Гордієнко Ю. А. Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у період студентства / Ю.А. Гордієнко // Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (3–5 червня 2016 року). Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2016. – С. 105–109.

15. Гордієнко Ю. А. Емпатія як показник педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов / Ю.А. Гордієнко // Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (20 вересня 2016 року). – Переяслав-Хмельницький : Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди, 2016. Вип. 5. – С. 87–91.

16. Гордієнко Ю. А. Адаптивність до агресії як показник педагогічної толерантності учителя початкової школи / Ю.А. Гордієнко // Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи : матеріали Всеукр. наук. Інтернет-конф. (27–28 квітня 2017 року). Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2017. – С. 85–87.

17. Гордієнко Ю. А. Тренінг як метод формування педагогічної толерантності викладачів іноземних мов / Ю.А. Гордієнко // Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 трав. 2017 р.). Луцьк : ФОП Покора І. О., 2017. – С. 59–62.

## ASTRACT

*Hordiienko Yu. A.* The formation of pedagogical tolerance of future foreign languages teachers of primary school. – The manuscript.

Dissertation for the scientific degree of the candidate of pedagogical sciences in the specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk; National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2017.

**The contents of the annotation**

The dissertation is devoted to the problem of formation of pedagogical tolerance of the future teachers of foreign languages of primary school. The essence of poly-scientific concept "tolerance" has been revealed, the potential of a foreign language in the process of formation of pedagogical tolerance of future teachers has been defined, the peculiarities of students and children of junior school age which should be taken into account in the preparation of future teachers for establishing tolerant interaction in professional pedagogical activity, have been analyzed.

The essence of the concept of “pedagogical tolerance of future teachers of foreign languages of elementary school” has been outlined as an integrative dynamic personal quality that determines the teacher's ability and readiness for successful interaction in the field of professional activity, his understanding, recognition and acceptance of subjects of the pedagogical process without aggression as carriers of other values, beliefs, views and forms of behavior through motivational provision of education and the establishment of tolerant relationships with them, based on trust, cooperation, joy, empathy, reflection, active position, consensus and psychological comfort. The model of pedagogical tolerance of the future teachers of foreign languages of primary school has been created and the components of pedagogical tolerance have been singled out: 1) content-cognitive; 2) motivational-target; 3) procedural-communicative; 4) reflexive-behavioral. In the structure of each of the components, their criteria and indicators have been described: 1) cognitive, covering the theoretical foundations of pedagogical

tolerance, the content of the concept, its functions, knowledge of the rights and freedoms of the person and the child in particular, the limits of pedagogical tolerance; 2) motivational, the indicators of which have been determined by the motivation of professional activity (internal, positive external), motivation for success / fearful failures; 3) the target, the indicator of which is the orientation of the personality of the future teacher of foreign languages of primary school; 4) communicative, the indicator of which is the communicative tolerance of the future teacher; 5) operational, which determines the style of communication of the future teacher - tolerant, indifferent-tolerant, intolerant; 6) behavioral, which combines indicators such as empathy, adaptability to aggression, conflictual competence of the future teacher; 7) reflexive, the indicator of which is reflexive competence as the ability to analyze experience in order to implement the principles of tolerance in professional activities. The levels of formation of students' pedagogical tolerance have been defined as high, average, and low.

The model of formation of pedagogical tolerance of the future teachers of foreign languages of elementary school has been developed. It includes the purpose, pedagogical conditions, components of preparation, and provides the final result - the formation of students' pedagogical tolerance. The model of formation of pedagogical tolerance is a system of educational influences on the student, directed on formation and development of his pedagogical tolerance as a personal trait, as well as his ability to tolerantly interact in professional activity.

The integral structure of the formation of the pedagogical tolerance of future teachers of foreign languages is formed by interrelated theoretical and methodological, content, methodological and practical components. The concept of the model means updating the contents of educational disciplines (content component of preparation), methods, techniques, forms and means of formation of pedagogical tolerance (methodical component) in order to master students with thorough philosophical, ethical, aesthetic, linguistic and psychological and pedagogical knowledge about the essence of pedagogical tolerance (theoretical and methodological component) and knowledge, skills and abilities to engage in

tolerant interaction both during the studies in higher education institutions and in future professional activities (practical component). The pedagogical conditions under which the process of formation of pedagogical tolerance is the most effective have been defined: 1) scientific and methodological support of the process of formation of pedagogical tolerance; 2) tolerance-oriented contents of training; 3) high level of professional competence of teachers in the field of pedagogical tolerance; 4) creation of a tolerant learning environment.

The content of the corresponding pedagogical conditions was ensured through the application of a number of forms and methods: a) when working with teachers of foreign languages, a communicative training "Learning pedagogical tolerance" was organized and implemented; such methods as case-study, group discussion, games, brainstorming, problem education, heuristic conversation, various exercises were used; b) when working with future teachers of foreign languages of primary school, a special course in the foreign language “Practice of tolerant English-language communication” was developed and introduced, during which interactive methods were used.

The methodology of diagnosing the levels of formation of the teacher's tolerance of future teachers has been developed. Methodical recommendations have been prepared: 1) “Teaching pedagogical tolerance” training for actualization of knowledge, improvement of skills of teachers of foreign languages in the field of tolerant interaction; 2) “Practice of Tolerant English-language Communication” to implement the model of formation of pedagogical tolerance for future teachers of foreign languages of primary school. The effectiveness of the developed model has been experimentally tested.

**Key words:** pedagogical tolerance, future teacher of foreign languages of primary school, model of formation of pedagogical tolerance, theoretical bases, limits of tolerance, professional motivation, personal orientation, communicative tolerance, style of communication, empathy, adaptability to aggression, conflict competence, reflexive competence, tolerant interaction.

**ЗМІСТ**

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 14

ВСТУП 15

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ 24

1.1 Толерантність як полінаукова категорія 24

1.2 Педагогічна толерантність у професійній підготовці майбутніх учителів 46

Висновки до першого розділу 80

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 82

2.1 Модель педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи 82

2.1.1 Змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності 97

2.1.2 Мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності 107

2.1.3 Процесуально-комунікативний компонент педагогічної толерантності 120

2.1.4. Рефлексивно-поведінковий компонент педагогічної толерантності 130

2.2 Концепція моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи 154

2.3 Діагностика рівнів сформованості педагогічної толерантності (констатувальний експеримент) 175

Висновки до другого розділу 196

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ

УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 199

3.1 Реалізація моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (формувальний експеримент) 199

3.2 Дослідження ефективності авторської моделі формування педагогічної толерантності на етапі формувального експерименту 235

3.3 Аналіз достовірності результатів педагогічного експерименту 243

Висновки до третього розділу 250

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 254

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 258

СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ 284

ДОДАТКИ 286

# ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад.

ВМ – внутрішня мотивація.

ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація.

ЗНМ – зовнішня негативна мотивація.

ЕГ – експериментальна група.

КГ – контрольна група.

КЗ – констатувальний зріз.

ПЗ – підсумковий зріз.

ЗУН – знання, уміння, навички.

СП – способи діяльності.

СК – соціальні комунікації.

# ВСТУП

**Актуальність теми.** В умовах глобалізації сучасної освіти педагогічна наука потребує принципових змін, які б відображали вітчизняні та зарубіжні тенденції. Інтеграція України в європейський освітній простір передбачає навчання та виховання людини з позиції гуманістичного підходу, відповідно до якого кожна цілісна та унікальна особистість розвивається у процесі реалізації власного потенціалу. Варто зауважити, що імплементація творчих ресурсів особистості є найбільш ефективною у випадку активної взаємодії особистості з іншими людьми. Причому цей процес повинен бути спрямований на входження людини до полікультурного суспільства одночасно зі збереженням власної самобутності. Толерантність як ціннісна установка та соціально-культурна потреба сьогодення визначає здатність до продуктивної взаємодії, яка здійснюється як в інтересах окремої особистості, так і цілого суспільства.

Соціально-економічний розвиток України в сучасних умовах потребує визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку школи та висуває високі вимоги до освіти і педагогічної діяльності вчителя, професіоналізм якого стає обов'язковою умовою вкрай необхідних соціальних перетворень. Якість освіти учнів залежить від професійних та особистісних якостей учителя, основне завдання якого – виконувати безпосередньо соціальне замовлення держави. Нагальною стає проблема підвищення особистісного та професійного розвитку випускника вищої школи, його здатності до постійного самовдосконалення при одночасному збереженні основних внутрішніх настанов і переконань. У зв'язку з цим одним із пріоритетних напрямів педагогічної освіти має стати формування професійно важливих особистісних якостей майбутнього вчителя, зокрема, його педагогічної толерантності.

Вирішення проблеми формування толерантності знайшло відображення у низці законодавчих документів, які передбачають становлення громадянського суспільства та розвиток соціокультурного діалогу між

країнами. Зокрема, завдяки зусиллям Організації Об'єднаних Націй, яка у 1996 році прийняла «Декларацію принципів толерантності», основним пріоритетом освітньої політики визнано розвиток толерантності як способу об'єднання людей для збереження миру на Землі та налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії на усіх рівнях.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» (1993), «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2002), Законах України «Про освіту» (2016), «Про вищу освіту» (2014), «Концепції національного виховання студентської молоді» (2009), Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» на 2016–2020 роки (2016) відображено вимоги до формування толерантності свідомого громадянина у процесі здобуття освіти у вищому навчальному закладі.

В умовах демократизації, гуманізації та гуманітаризації освітньої системи гостро постає проблема формування педагогічної толерантності вчителя як носія цінностей, духовності та планетарного мислення сучасного суспільства, адже на нього покладено відповідальність за організацію навчально-виховного процесу, перебіг якого повинен забезпечити всебічний розвиток школяра. Проте часто взаємовідносини в освітньому середовищі базуються радше на принципах інтолерантності, ніж толерантності. Це підтверджують такі прояви агресивної поведінки педагога у ставленні до своїх вихованців, як ворожість, роздратування, насмішки, фізичний вплив на учнів або навколишні предмети, вербальні образи, крик, погрози, відмова виконувати свої обов'язки, необґрунтована вимогливість, застосування покарань, авторитарність, демонстрація своєї сили та статусної переваги над дітьми, антипатія до окремих школярів, зневага.

Аналіз наукових досліджень дає можливість теоретично обґрунтувати формування толерантності в педагогічному аспекті в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Філософський аспект толерантності розглянуто в дослідженнях Л. Головатої, Г. Гладуша, О. Голубович, І. Іванюка, Н. Захарчук,

Є. Касьянової, В. Лекторського, Дж. Локка, А. Перцева, В. Тишкова та інших учених. Інтерес до цієї проблеми знаходить відображення у юридичних (І. Галицький), політичних (М. Соколов) науках, мовознавстві (О. Михайлова), соціології (О. Нарежная, А. Темницкий), трудовій етиці (К. Сафонов), соціоніці (В. Шлаїна), релігієзнавстві (О. Кожем'якіна). Проте найбільш детальне дослідження толерантності здійснено у психологічній та педагогічній науках. Як категорію психології толерантність вивчають О. Бабчук, В. Бойко, С. Бондирева, Є. Веневцева, О. Грива, О. Кирилюк, О. Кихтюк, Є. Кривцова, Д. Леонтьєв, Ю. Макаров, М. Мельничук, О. Асмолов, Г. Олпорт, В. Павленко, Г. Солдатова, О. Шаюк та інші сучасні науковці. Проблему виховання толерантності досліджено на прикладі робіт О. Волошиної, Л. Олексюка, М. Карандаша, І. Козич, Л. Лозинської, О. Столяренко, Н. Сисоєвої та ін. Аксіологічний підхід до толерантності проаналізовано у працях Т. Варенко та К. Маковецької. Педагогічну толерантність учителя розглянуто у дослідженнях М. Андрєєва, Л. Безотечество, Н. Колмогорцевої, Ю. Котелянець, Н. Ліпатової, М. Перепеліциної, Г. Пономарьової, Ю. Тодорцевої, Т. Фадєєвої та ін., а формування толерантності викладача – у працях Ю. Ірхіної, М. Ларіонової, А. Скок, О. Рудої та ін.

Незважаючи на актуальність досліджуваної проблеми та глибокий інтерес науковців до пошуків шляхів її вирішення, лише у незначному відсотку робіт учені розглядають шляхи формування толерантності учителя в умовах навчальної діяльності та під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу. У програмах цих дисциплін не передбачено способів оволодіння теоретичним та практичним аспектами толерантної взаємодії. Зокрема, поза увагою учених залишається проблема формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, яка потребує додаткового дослідження. Практична і теоретична значущість цієї проблеми обумовлена потребою вирішення низки суперечностей, а саме: між спрямованістю освітнього процесу у вищих навчальних закладах на якісну

фахову підготовку майбутніх учителів іноземних мов початкової школи і недостатньою увагою до їхнього особистісного розвитку, у тому числі до формування педагогічної толерантності як професійно важливої особистісної характеристики; між вимогою суспільства сформувати у процесі професійної підготовки кваліфікованих учителів іноземних мов початкової школи з достатньо розвиненою педагогічною толерантністю і реальним рівнем її сформованості; між потребою формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи у професійній підготовці та відсутністю педагогічних умов і методів їх практичної реалізації.

У зв'язку з вагомістю педагогічної толерантності у створенні позитивного навчального середовища та налагодженні гармонійної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, недостатньо обґрунтованими теоретичними та практичними підходами до її формування у майбутніх учителів та наявними суперечностями, темою дисертаційної роботи обрано **«Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до науково-дослідницької держбюджетної теми Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Реалізація філософії людиноцентризму в сучасній національній освіті» (д/р № 0113U002224). Тема дисертації затверджена Вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 7 від 28.01.2015 р.) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 2 від 24.03.2015 р.).

**Мета дослідження** – сформувати педагогічну толерантність майбутніх фахівців на основі обґрунтованої, розробленої та апробованої моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Досягнення поставленої мети дослідження передбачає виконання таких **завдань**:

1. Виявити і проаналізувати варіативність трактування терміну «толерантність» у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.

2. Розробити модель педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

3. Розробити та обґрунтувати модель формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи засобами іноземної мови (англійської).

4. Апробувати модель формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи у процесі професійної підготовки.

5. Провести кількісний та якісний аналіз ефективності авторської моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

**Об'єкт дослідження** – педагогічна толерантність у професійній підготовці майбутнього фахівця.

**Предмет дослідження** – модель формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Вирішення завдань передбачало використання системи **методів дослідження**: *теоретичні методи*: аналіз і синтез, порівняння, систематизація та класифікація положень філософських, соціологічних, психолого-педагогічних наукових джерел літератури для з'ясування теоретичних основ та стану розробленості досліджуваної проблеми; узагальнення та систематизація теоретичних та експериментальних даних для обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи; теоретичне моделювання професійної підготовки студентів, завдяки якому було сформульовано систему формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, виділено педагогічні умови та компоненти цього процесу; *емпіричні*: спостереження за навчально-виховним

процесом ВНЗ, вивчення документації й педагогічного досвіду для виявлення потенціалу іноземних мов у формуванні педагогічної толерантності майбутніх учителів; застосування діагностичних процедур анкетування, тестування, інтерв'ювання для кількісного розподілу майбутніх педагогів за рівнями сформованості педагогічної толерантності на етапах констатувального й підсумкового зрізів; проведення педагогічного експерименту для перевірки ефективності визначених умов формування педагогічної толерантності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи; *методи математичної статистики* використано для обробки емпіричних даних та доведення достовірності результатів педагогічного експерименту.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальним майданчиком для здійснення дослідження було обрано Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцький педагогічний коледж та Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. У дослідженні брав участь 131 студент вищих навчальних закладів.

**Наукова новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що:

– *вперше* на основі аналізу наукових психолого-педагогічних досліджень було розроблено структуру педагогічної толерантності майбутніх учителів та модель її формування за структурними компонентами професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи; визначено потенціал іноземних мов у формуванні педагогічної толерантності майбутніх учителів; розроблено та обґрунтовано структуру (змістово-когнітивний, мотиваційно-цільовий, процесуально-комунікативний, рефлексивно-поведінковий компоненти), критерії та показники педагогічної толерантності майбутніх учителів; уперше у структурі педагогічної толерантності виокремлено такі показники, як мотивація професійної діяльності, мотивація успіху/страху перед невдачею; акцентовано на конфліктологічній компетентності вчителя в структурі педагогічної толерантності; запропоновано комплексний підхід до підвищення рівня педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних

мов початкової школи шляхом впровадження методу інтерактивного тренінгу англійською мовою; розроблено програму та методичні рекомендації для студентів до вивчення навчальної дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації»; подальшого розвитку дістали інтерактивні форми і методи формування педагогічної толерантності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

**Вірогідність результатів дослідження** підтверджено теоретичним та методологічним обґрунтуванням основних положень, застосуванням системи методів, які відповідали предмету, меті та завданням дисертації, математичною статистичною значущістю, точністю обробки емпіричних даних, змістом експерименту та залученням потрібної кількості респондентів.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у підвищенні рівня педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи завдяки реалізації таких педагогічних умов: забезпечення кваліфікованого науково-педагогічного супроводу процесу формування педагогічної толерантності студентів; толерантнісно-зорієнтований зміст підготовки; науково-методичне забезпечення професійної підготовки; створення толерантного навчального середовища у процесі вивчення дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації» в авторській редакції. Проведено організаційно-методичну підготовку викладачів під час тренінгу «Навчаємось педагогічної толерантності», у ході якого визначено шляхи створення цих умов.

Теоретичні положення та практичні результати дисертаційної роботи доцільно використовувати викладачам ВНЗ для налагодження процесу міжособистісної взаємодії, у професійній підготовці студентів різних спеціальностей ВНЗ та педагогічних коледжів; під час курсів підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної освіти.

Основні положення дисертаційної роботи та методичні рекомендації впроваджено у навчально-виховний процес педагогічного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

(довідка № 03-28/01 від 22 червня 2017 року), Луцького педагогічного коледжу (довідка № 295 від 7 червня 2017 року) та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 755-33/03 від 26 червня 2017 року).

**Особистий внесок здобувача**. Наукові результати дисертаційного дослідження здобувача вказані в авторефераті у переліку основних публікацій. У спільних публікаціях автором проаналізовано теоретичні засади педагогічної толерантності [7]; підібрано навчальний матеріал та розроблено практичні рекомендації щодо формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи засобами англійської мови [2].

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено та обговорено на: *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Луцьк, 2015, 2016), «Актуальні проблеми розвитку світової науки» (Київ, 2015), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2016, 2017), міжнародній науковій конференції «Science without boundaries – development in 21st century» (Будапешт, 2016), міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2016); *всеукраїнських:* Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (Вінниця, 2016); Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи» (Кривий Ріг, 2017); *засіданнях* кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Публікації.** Основний зміст дисертації викладено в 17 наукових публікаціях, а саме: 2 методичні рекомендації; 4 статті – у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у науковому виданні України, 2 статті – у

міжнародних наукових фахових виданнях, 8 тез у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (266 найменувань) та 13 додатків (55 сторінок). Робота містить 30 таблиць, 3 рисунки. Загальний обсяг – 341 сторінка, обсяг основного тексту – 244 сторінки.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

## 1.1. Толерантність як полінаукова категорія

За останні десятиліття у нашій країні значно збільшився інтерес суспільства до процесу становлення та розвитку особистості вчителя, котрий, працюючи у системі освіти, відіграє важливу роль у становленні та розвитку молодого покоління. У результаті підвищуються вимоги до педагога як до особистості та професіонала. Найбільший науковий інтерес представляє комплекс професійно важливих особистісних якостей, толерантності зокрема, які дозволяють педагогу здійснити саме ту взаємодію з учнями, яка сприяє всебічному розвитку особистості дитини. Вивчення толерантності в контексті педагогічного процесу, у міжособистісних відносинах учителя у професійній діяльності особливо актуальні в сучасних умовах реформування системи освіти в України.

В історичному аспекті перші документальні згадки про принцип толерантності знаходимо у Медіолянському едикті, проголошеному у IV ст. у Римській імперії. Цей едикт визнавав рівність усіх релігій та свободу будь-яких віросповідань. В епоху античності ідеї толерантності прослідковувались через феномен моральності та мирного співіснування всього людства. Давньоримський філософ Сенека у своїх листах до Луцилія описував закон людського існування: «Поводься з нижчим від себе так, як хотів би, щоб поводився з тобою вищий від тебе. Кожен раз, як подумаєш, яка в тебе влада над твоїм рабом, подумай і про те, яка влада у твого господаря над тобою» [76, с. 233]. У працях Арістотеля, Платона, Сократа та інших представників античності згадуються мотиви толерантності, прагнення знайти шляхи до гармонізації людських відносин.

Англійський мислитель Джон Локк у «Листах про віротерпимість» (1689) сформулював концепцію толерантності, вказавши на право особистості вільно обирати та сповідувати релігійні та суспільні цінності: «… жодна людина, жодна церква чи навіть держава не можуть володіти будь-

яким правом зазіхати на громадянські блага один одного», серед яких право на свободу визначається автором як одне з найбільш вагомих у житті людини [127, с. 103]. Вольтер у «Трактаті про віротерпимісь» вважав дану категорію «обов'язком правосуддя, обов'язком, яким наділяє нас людяність, совість, релігія; законом, необхідним для збереження миру і для процвітання держав» [40]. Таким чином, ідеї толерантності можна прослідкувати з давніх часів, де це явище хоч і не називається безпосередньо толерантністю, а терпимістю, віротерпимістю, однак містить основні принципи мирного людського буття в умовах культурного, релігійного, суспільного різноманіття.

Сутність явища толерантності проявляється у її міждисциплінарному характері, і тому логічно, що дослідження проводяться на межі зіткнення гуманітарних наук – соціології, філософії, релігієзнавства, культурології, політології, права, медицини, психології та педагогіки.

У психології та педагогіці ще не склалось однозначного розуміння поняття толерантності та не існує єдино правильного визначення даного поняття, оскільки кожен дослідник трактує його по-своєму. У «Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів» та «Психологічному тлумачному словнику» В. Шапара знаходимо наступне пояснення досліджуваного поняття: «толерантність (лат. tolerantia - терпіння) – відсутність або ослаблення реагування на будь-які несприятливі фактори у результаті зниження чутливості до його впливу», яка проявляється у «підвищенні порогу емоційного реагування на загрозливу ситуацію, а ззовні – у витримці, самовладанні, здатності тривалий час терпіти несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей» [259, с. 571], [263, с. 545]. У «Психологічній енциклопедії» толерантність тлумачиться як «1) здатність людського організму переборювати труднощі…; 2) терпимість до висловлюваних іншими думок, позицій, а також релігійних вірувань, поведінки тощо» [258, с. 363]. У педагогічному словнику толерантність – «терпимість до чужих думок і вірувань» [254, с. 332]. У словнику з етики

толерантність – «терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки, звичаїв тощо» [262, с. 356].

Зміст поняття толерантності має різні відтінки значення у різних мовах і залежить від історичних умов розвитку та досвіду народів. Так, в англійській мові толерантність – «готовність прийняти або терпіти кого-небудь/щось, особливо думки або поведінку людей, з якими ви можете не погоджуватися або які не схожі на вас» [266, с. 1629], у французькій – здатність «приймати щось, що можуть забороняти, погоджуватись всупереч правилам, можливість у певних випадках не підкорятись правилам, приймати думку інших та залишатись при своїй, поблажливість, повага» [264, с. 1717], у німецькій – «ставлення, при якому поважають чи терплять думки інших» [265, с. 1069]. У китайській мові толерантність означає «дозволяти, виявляти великодушність по відношенню до інших», в арабській – «прощення, полегкість, м'якість, поблажливість, жаль, прихильність, терпіння … по відношенню до інших», у перській – «терпіння, терпимість, витривалість, готовність до примирення» [71, с. 132]. У російській мові знаходимо тлумачення слова терпимість – «терпиме ставлення до когось чи чогось, наприклад, до чужих думок» [ 256, с. 731]. В українській мові толерантність – здатність бути «поблажливим, терпимим до чиїхось думок, поглядів, вірувань тощо» [253, с. 1254], терпимість – «здатність терпимо, поблажливо ставитись до чужих звичок, звичаїв, поглядів і т. ін.» [253, с. 1243].

Отже, аналіз довідкової літератури свідчить про традиційне ототожнення толерантності з терпимістю. Однак, все більше авторів наполягають на розрізненні цих понять.

На актуальність визначення меж толерантності вказує Декларація принципів толерантності, затверджена 16 листопада 1996 року Генеральною конференцією ЮНЕСКО, у якій знаходимо наступне тлумачення поняття: «Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання … це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Толерантність у жодному

разі не може бути виправданням посяганню на ці цінності. Толерантність повинні виявляти кожна людина, групи людей та держави … Стосовно поважання прав людини виявлення толерантності не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Це означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і визнає таке саме право за іншими» [69, с. 14]. Тобто, таке визначення є більш об'ємним і передбачає терпиме ставлення до інших національностей, рас, статі, віку, фізичних вад, мови, релігії, політичних та інших переконань, національного та соціального походження.

У дослідженнях більшості російських вчених спостерігається тенденція ототожнення понять «толерантність» та «терпимість», що пояснюється невдалим перекладом Декларації з англійської мови на російську як «Декларація принципів терпимості». Крім того, як зауважує О. Кирилюк, російське дієслово «терпіти» має негативне забарвлення, оскільки означає лише зовнішнє стримування свого ставлення, тоді як толерантність передбачає активну позицію [92, с. 59]. Такої ж позиції дотримується Н. Юфєрєва, наголошуючи, що терпимість означає бездіяльність людини, адже терплять, зазвичай, щось неприємне. У такому випадку толерантність формується завдяки переживанням, які виражені у досвіді людини, проте існує межа, за якої можливо терпіти страждання і залишатись психічно та фізично здоровим та готовим прийняти іншу відмінну від себе людину. Таким чином, досвід страждань викликає терпимість, а досвід позитивного сприйняття та зацікавленості в іншій людині – толерантність [240, с. 15].

У сучасній психолого-філософській літературі розглядається також і проблема меж толерантності. Тлумачення цих понять є суперечливими з огляду на наступне:

1) відсутнє загальноприйняте визначення толерантності;

2) оскільки толерантність має етичне походження, вона є аксіологічною категорією, однак цінності (наприклад, позитивні цінності –

любов, милосердя, співчуття, негативні – зло, ненависть, зрада) є досить абстрактними, тому важко визначити межі даного явища;

3) ще важче визначити межі толерантності, якщо цінності не є загальноприйнятими (наприклад, такі соціальні явища та дії як евтаназія, аборт, експерименти над тваринами);

4) практично неможливо визначити межі толерантності при розгляді особистісно-значущих цінностей [154, с. 71], [77, с. 56].

Так, Ю. Поваренков, О. Нурлігаянова виділяють соціальну (соціально-психологічну) та психологічну (психофізіологічну) толерантність [154; 171]. Перший вид розглядається як терпимість до інших, другий – як стійкість до зовнішніх і внутрішніх факторів діяльності, яка виникає внаслідок зниження сенситивності до несприятливих факторів (пасивна толерантність) або завдяки застосуванню спеціальних прийомів та способів діяльності (активна толерантність) [171, с. 27]. Соціальна толерантність, як явище міжособистісного спілкування, базується на здатності терпимо ставитись до індивідуальних особливостей суб'єктів комунікації. Однак ми не погоджуємось з такою позицією, оскільки ототожнення толерантності з терпимістю вважаємо неправомірним. Толерантність передбачає активну позицію комунікантів, а терпимість обмежує її.

У дослідженнях Г. Солдатової толерантність – «інтегральна характеристика індивіда, яка визначає його здатність активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем у проблемних та кризових ситуаціях з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації та розвитку позитивних взаємовідносин із собою та навколишнім світом» [198, с. 84]. Така дефініція обмежує феномен толерантності індивідуально-психологічними особливостями особистості та достатньо широко тлумачить її змістову складову.

Визначаючи зміст толерантності, дослідники часто припускаються певних помилок. На думку Д. Леонтьєва, найпоширенішою помилкою є ототожнення толерантності з терпимістю. Обидва поняття характеризують

витривалість, стійкість до дії несприятливих чи загрозливих факторів. Толерантність характерна для сильної, зрілої особистості, яка не бачить небезпеки у тому, що інші люди, соціальні групи чи культури мають інші цінності та погляди. Для слабкої особистості це загроза, яка призводить до напруження та інтолерантного відношення. Таким чином, толерантність пов'язана з незалежністю особистості та відповідальністю за свої вчинки і переконання. Терпимість поєднує риси як толерантності, так і інтолерантності. Як наслідок терпимості, прийняття схоже до толерантного ставлення, однак воно викликає дискомфорт та напругу на емоційному рівні, а цим воно стає дуже близьким до інтолерантністі [122, с. 6]. Отже, терпимість не тільки не відображає усієї повноти поняття толерантності, а й може бути протилежною до неї.

Помилково також ототожнювати толерантні відносини з прийняттям, дружнім ставленням та повагою. Звичайно, толерантні відносини базуються на любові, дружбі, повазі та прийнятті, однак визначальним у толерантних відносинах є те, що вони виключають презирство, ненависть та ворожнечу. Д. Леонтьєв наголошує, що емоційним фоном для толерантності може бути і повністю нейтральне ставлення, яке не слід розуміти як байдужість, а, перш за все, як позитивну основу для спілкування та взаємодії [122, с. 7].

Спроби розглядати толерантність як прояв байдужості, конформізму (конформізм – пристосовницьке прийняття готових стандартів у поведінці [254, с. 176]) та незацікавленості є також неправомірними. Толерантність слід розглядати не як байдужість, визнання неможливості взаєморозуміння, а як критичний діалог, який розширює досвід [122, с. 7]. До такого трактування толерантності близька позиція В. Лекторського, представника філософського напряму, який пропонує чотири типи розуміння толерантності:

1) «толерантність як байдужість» – передбачає існування поглядів, істинність яких не може бути доведена (наприклад, релігійні погляди, специфічні цінності та етнічні переконання);

2) «толерантність як неможливість взаєморозуміння» – ставлення до іншого обмежується лише повагою до нього, оскільки зрозуміти його неможливо, а відповідно і взаємодіяти;

3) «толерантність як поблажливість» – припускає усвідомлення власної позиції як привілейованої, тому всі інші сприймаються як слабші, їх можна терпіти і одночасно зневажати;

4) «толерантність як розширення власного досвіду та критичного діалогу» – враховуючи досвід іншої культури, системи цінностей, людина розширює і свій власний [119, с. 48–54].

Отже, толерантність – позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних зі своїми, незалежно від ступеня згоди з ними.

Толерантність не можна вважати поступкою чи потуранням. Соціальна несправедливість, відмова від своїх переконань або нав'язування їх іншим людям також суперечить сутності поняття толерантності, яка полягає у визнанні права іншої особистості жити, діяти, мислити згідно зі своїми переконаннями. Проте, межі толерантності повинні проявлятися у випадках, коли неможливо миритися з людиноненависницькими поглядами, фанатизмом, агресивністю, різноманітними загрозами [262, с. 356]. У правовому аспекті толерантність – це «моральна відмова від використання сили до неприйнятних цінностей, якщо тільки ці цінності не втілюються в діях, що суперечать суті (правилам, умовам) нормального людського співіснування» [42, с. 142]. У дослідженні І. Галицького межі толерантності розглядаються як «певні критерії, за якими 1) або втрачається позитивний вплив толерантності на міжособистісні / міжгрупові відносини, 2) або толерантність перестає бути собою й перетворюється на інше явище (терпимість, байдужість, емпатію та ін.)» [42, с. 139]. Таким чином, дослідники визнають питання меж толерантності актуальним та наголошують на неправомірності однозначного трактування цього поняття, оскільки межі толерантності залежать від національних традицій, економічної ситуації у суспільстві та раціональної необхідності.

Толерантність не слід також ототожнювати з колективізмом та конформністю, хоча вони мають спільні ознаки. На переконання Є. Вєнєвцевої, конформність – це «біологічно задана, неусвідомлена потреба індивіда у пристосовницькому засвоєнні та прийнятті готових стандартів у поведінці та певний стиль поведінки особистості в соціальній групі й спосіб реагування на нав'язувані соціальним оточенням норми і цінності». Основою і толерантності, і конформності є поступка, однак ці поняття по-різному відображають її. Поступка, як основа толерантності, є «раціональною реакцією толерантної особистості і має активну спрямованість», тобто прийняття відмінностей поєднується з можливістю відстоювання власних переконань у випадку потреби, однак, «постійна поступка, пасивна покора та непротивлення є передумовою формування конформної поведінки, змушуючи людину сліпо слідувати загальноприйнятим нормам, пасивно поступатися власною думкою на користь інших та піддаватися тиску групових норм» [36, с. 72]. Колективізм, як позитивна риса особистості, яка існує у певному середовищі, допомагає людині втілити її право жити у суспільстві згідно власних переконань та в інтересах громади. Отже, конформна позиція передбачає пасивність особистості, тоді як колективізм сприяє формуванню її толерантності.

Згідно з дослідженнями О. Кожем'якіної, толерантність можна охарактеризувати через «концепт визнання:

- цінності Іншого як особистості, як суб'єкта соціальної взаємодії на різних рівнях;
- відмінності Іншого;
- універсальних прав та свобод, зокрема, свободи совісті та віросповідання, права бути інакшим, права Іншого мати власну думку, позицію, ціннісні переконання та ін.;
- культурного, зокрема релігійного, розмаїття світу;
- легітимності інтересів Іншого, але все ж у певних межах, тобто тих інтересів, що є морально прийнятними;

- можливості узгодження інтересів та співіснування у мультикультурному середовищі» [96, с. 92].

Отже, аналіз наукової літератури щодо проблеми визначення меж толерантності дає підстави стверджувати, що сутність даної категорії базується на активній позиції носія толерантності як особистісної риси, який приймає різноманітні відмінності іншого, визнає його права, неупереджено ставиться до його поглядів та вчинків, та одночасно готовий до зміни власних переконань у разі виникнення такої потреби.

Порівняння толерантності з інтолерантністю виступає фасилітатором розуміння суті цього контроверсійного поняття. На думку М. Мірiманової, проявами інтолерантності є упередження, негативні стереотипи, забобони, результатом яких виступають такі соціальні явища, як націоналізм, шовінізм, расизм; насилля у діях та мові – погрози, переслідування, залякування, репресії, образи, насмішки, прізвиська; екстремізм у поглядах та вчинках – тероризм, фашизм, осквернення релігійних та культурних символів; експлуатація; дискримінація, ізоляція у суспільстві [144, с. 98]. У своє дослідження С. Бондирева вводить поняття «правомірної інтолерантності», порівнюючи її зі справедливістю, законністю. Автор наголошує, що толерантність – це не беззахисність особистості. Людина не повинна діяти інтолерантно у більшості життєвих ситуацій, проте така поведінка можлива у випадку необхідності збереження почуття власної гідності та захисту свого життя [24, с. 230].

Проблематика толерантності / інтолерантності проявляється у випадку існування будь-яких відмінностей, які можуть бути основою для особистісної ідентичності. Так, аналіз наукової літератури дає можливість виділити наступні типи толерантності / інтолерантності:

- гендерна (неупередженість у ставленні до представників протилежної статі, неприпустимість приписування людині недоліків іншої статі, відсутність статевої дискримінації);
- вікова (неупередженість, повага до людей похилого віку);

- міжнаціональна (відсутність етноцентризму, ксенофобії, агресивного націоналізму, виключення ймовірності перенесення негативних рис та вчинків окремих представників національності на інших людей);
- освітня (взаємне терпиме ставлення один до одного людей з різним рівнем освіти);
- міжконфесійна (відсутність релігійного фанатизму, терпимість до віросповідання інших);
- расова (відсутність расової дискримінації);
- географічна (регіональна толерантність, тобто взаємна неупередженість один до одного жителів великих міст та мешканців сіл, провінційних міст, інших регіонів);
- міжкласова або економічна (терпиме ставлення до представників різних майнових прошарків суспільства);
- фізіологічна (неупереджене ставлення до хворих, людей з вадами);
- маргінальна (толерантне ставлення до маргіналів – людей без постійного місця проживання, жебраків, людей із залежністю від алкоголю, наркотичних засобів, тощо);
- політична (активне толерантне ставлення до діяльності партій, організацій, метою якого є попередження розповсюдження ідей тоталітаризму, фашизму, політичних репресій);
- сексуально-орієнтаційна (відсутність упереджень у ставленні до представників нетрадиційних орієнтацій);
- міжвидова (ставлення людини до тваринного світу);
- професійна (відсутність упереджень до представників інших професій);
- толерантність до природи (протидія обмеженому ставленню до природи лише як до сукупності умов та засобів для існування людини) [122, с. 10]; [134, с.94]; [18, с. 44]; [71, с.133–134]; [103, с. 92], [129, с. 21].

Залежно від характеру оцінки, який спонукає особистість до дії, С. Бондирева виділяє природню та проблемну толерантність. Перший вид обумовлюється позитивною оцінкою, яка формує позитивне відношення до об'єкту. Її різновидом є толерантність ідентичності – оцінка людини та її поведінки як подібної до себе. Проблемна толерантність виникає у результаті негативної оцінки об'єкта. Її різновидами є конструктивна (орієнтована на співробітництво), адаптивна (відповідно до негативної оцінки у людини не вистачає енергії та бажання для активних дій), поблажлива толерантність (певні особливості об'єкта чи його поведінки сприймаються негативно, але вони не стосуються безпосередньо людини, інакше вона б її не проявляла) [24, с. 48–51].

У психогуманістичній теорії толерантність особистості досліджується через процес самоактуалізації, тобто прагнення людини втілити у життя свої здібності та бажання постійного саморозвитку. Так, на думку О. Шаюк, «проблема толерантності усуспільненого суб'єкта життєдіяльності трансформується у проблему самотолерантності щодо своєї поведінки, процесу і результатів соціальної взаємодії, врешті-решт і стосовно повноти реалізації ним власного … потенціалу кожної миті повсякдення» [235, с. 32]. Таким чином, людина не боїться змінювати свою поведінку, аналізуючи конкретні ситуації, вміє вибирати необхідну тактику та чинити згідно з власними переконаннями та особистісним зростанням, які не суперечать соціальним та моральним нормам. Самотолерантній людині властива креативність, гнучкість, спонтанність, активність у прийнятті рішень. Однак, дослідниця наголошує на обмеженості явища самотолерантності у порівнянні з толерантністю, для якої неприпустиме нав'язування думок іншим людям. Самотолерантність – це діалог із «внутрішнім Я», який сприяє конструктивному розвитку особистості, тобто це «внутрішньо-особистісна характеристика усуспільненого індивіда» [235, с. 32]. Ми солідарні з думкою автора і вважаємо доцільним розглядати самотолерантність як складову

частину толерантності, оскільки вона виражає ставлення особистості до сприйняття себе, а відповідно і сприйняття інших через себе.

У гуманістичній психології самотолерантна особистість характеризується наступними рисами у процесі самоактуалізації: «а) вмінням володіти власними почуттями; б) розумінням та сприйняттям емоцій, переживань інших; в) толерантним ставленням до своєї унікальності і відмінності від інших; г) спроможністю налагоджувати більш глибокі та довірливі міжособистісні відносини із навколишніми, не боячись втратити себе; д) терпимим ставленням до людей інших етносів, народів, рас, вірувань, котрі мають свою систему цінностей; е) гармонізацією всіх актуальних міжособистісних стосунків шляхом взаємного визнання та поцінування як власного внутрішнього світу, так і індивідуального світу Я інших; є) емпатійністю як зреалізованою здатністю до співпереживання, а відтак як важливою характеристикою толерантної людини» [235, с. 33].

Згідно з концепцією А. Маслоу, самоактуалізована людина здатна розпізнавати прояви брехні, нещирості, вміє точно оцінювати інших та сприймати факти дійсності, бачити істину, робити правильні висновки, тобто їй властива когнітивна ефективність. Таку людину не лякає невизначеність, навпаки, все незрозуміле приваблює її цікавість, оскільки вона не вірить у забобони та не має упереджень. Самоактуалізована особистість терпима та співчутлива, вміє приймати не лише інших такими, якими вони є, але й свою власну сутність з усіма її недоліками. Лицемірство, фальш, прикидання, бажання справити враження – ці риси не характерні для такої людини. Інтелектуальність, спонтанність, щирість, природність думок, намірів та поведінки відрізняє її від пересічної людини. Самоактуалізована особистість прагне розвитку та самореалізації, ця внутрішня потреба спонукає її до досконалості в улюбленій справі чи у професійній діяльності більше, ніж у побуті. Здатність розширювати своє сприйняття, бачити події в перспективі, а не буденності, відмежуватися від дрібниць мають важливе соціальне значення та спрощують життя як для самої особистості, так і для оточуючих.

Самоактуалізована людина вміє радіти життю, у буденному бачити прекрасне, чітко відділяє добро від зла, базові цінності стають для неї джерелом натхнення. Однак, у процесі самоактуалізації така особистість буває і нетерпимою, проте ці випадки завжди не безпідставні і пояснюються прагненням допомогти ближньому [137, с. 141–170]. Отже, правомірно виділяти толерантність у структурі самоактуалізованої особистості, оскільки для неї характерні позитивна терпимість, проникливість, ціннісні орієнтації у світосприйнятті та поведінці, мобільність, філософське почуття гумору, відсутність стереотипного мислення та упереджень, бажання допомагати і служити поставленій цілі, відділяючи засіб від мети.

Толерантність як результат розвитку та саморозвитку – це власний вибір та позиція особистості, яка сприяє прийняттю іншої людини з одночасним збереженням своєї внутрішньої рівноваги. У зв'язку з цим М. Міріманова виділяє два види толерантності:

- зовнішня толерантність – переконаність у тому, що інші люди мають право на свої точки зору, позиції, здатні враховувати різні аспекти та аргументи; характеризує культуру відносин у суспільстві на основі відмови від насилля, прийняття інших, виконання законів;
- внутрішня толерантність – здатність зберігати внутрішню стійкість до конфліктів, невизначеності, стресових ситуацій, ризику та приймати рішення і діяти у таких умовах [144, с. 29].

Характеризуючи толерантну особистість, Г. Оллпорт виділяє такі її ознаки: відчуття безпеки, захищеність, стійкість до загроз та фрустрацій (фрустрація – психологічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження людини, зумовлений об'єктивно нездоланними чи суб'єктивно уявлюваними бар'єрами на шляху до поставленої мети або задоволення важливих потреб і бажань [258, с. 381]), ситуативність у поведінці, повага до інших без проектування вини на інших, знання себе, висока ментальна гнучкість, сприйняття дійсності без поділу на «правильну» і «неправильну», терпимість до невизначеності, відповідальність за свої вчинки, емоційна

стійкість, вміння посміятися над собою, духовність, схильність до емпатії [156, с. 156]. Дослідник звертає увагу на те, що вроджені риси темпераменту можуть бути передумовами формування толерантних установок, які разом із соціальними установками та атмосферою прийняття у сім'ї сприяють розвитку толерантної особистості.

Досліджуючи семантичне поле та сутність толерантності, Т. Чекмарьова зауважує, що однозначного розуміння цього феномену не існує, оскільки в кожному окремому випадку етимологія слова толерантність обумовлена специфікою тієї галузі, яка її вивчає, та практикою застосування толерантності як категорії у наукових і міжнародних зв'язках [230]. Відповідно і трактування толерантності різноманітне та визначається мірою її практичного значення.

У дослідженнях Т. Чекмарьової толерантність – «це інтегральна характеристика індивіда, яка визначає здатність індивіда до адаптації, до недопущення конфронтації, до розвитку позитивних взаємовідносин із собою та навколишнім світом на основі розуміння і прийняття різноманіття буття і визнання неминучості співіснування відмінностей» [230, с. 36]. Дослідниця групує погляди на толерантність як психологічне поняття відповідно до певних загальних класифікаційних ознак та вирізняє толерантність як стан організму та толерантність як особистісну цінність [230, с. 45].

У психології феномен толерантності характеризується великим різноманіттям форм вияву. Толерантні відносини – це спосіб безпосередньої взаємодії особистості з іншими людьми. Саме у формі відносин толерантність найбільш повно виражає свої аспекти як психологічне поняття. Відносини, що є результатом прояву толерантності, доцільно розглядати як «толерантні взаємовідносини». Т. Чекмарьова досліджує їх як «міжособистісну толерантність», яка формується на основі оцінки іншої людини та завдяки безперервному зв'язку з нею. Спочатку об'єкт оцінюють відносно себе як приємний / неприємний, корисний / некорисний, безпечний / небезпечний, байдужий / небайдужий. Згодом вчинки та поведінка стають

емоційно забарвленими: толерантні – позитивно, інтолерантні – негативно. На наступному етапі оцінка викликає довіру / недовіру та відповідно готовність до співпраці чи конфлікту [230, с. 95]. Отже, толерантність – динамічне явище, в основі якого знаходяться ціннісні, моральні та психологічні орієнтири. Вона змінюється разом зі зміною її компонентного складу чи рівня розвитку окремих якостей особистості, які утворюють її структуру. Толерантність сприяє довірливому ставленню, зацікавленості та співробітництву, тоді як інтолерантність породжує недоброзичливість та негативні емоції.

Толерантність розглядають з точки зору різноманітних філософських та психологічних підходів. Сьогодні у науковій літературі переважають біхевіористичний (згідно якого толерантність – це прояв особливої поведінки людини) та когнітивний (відповідно до якого основою толерантності є знання та раціональні висновки) підходи.

С. Братченко пропонує інші шляхи дослідження толерантності, а саме:

- екзистенційно-гуманістичний підхід передбачає, що «повноцінна, зріла толерантність» є обов'язково усвідомленою та відповідальною, це «цінність та життєва позиція, реалізація якої у кожній конкретній ситуації має певний зміст і вимагає від суб'єкта толерантності пошуки цього змісту та відповідального рішення»;
- диверсифікаційний підхід, згідно якого зміст толерантності не може бути обмежений окремою характеристикою;
- особистісний підхід указує на те, що психологічною основою толерантності є «особистісний вимір» – цінності та особисті установки;
- згідно діалогічного підходу підставою загальної толерантності людини виступає міжособистісна толерантність і діалог;
- фасилітативний підхід передбачає створення умов для розвитку толерантності, повноцінна толерантність не може бути наслідком лише зовнішніх впливів, оскільки толерантність не тільки формується, а перш за все розвивається [29, с. 104–117].

Досліджуючи філософський аспект категорії «толерантність», Н. Захарчук пропонує виділити наступні підходи до вивчення проблеми толерантності у процесі міжкультурної комунікації:

- діалогічний (формування толерантного ставлення виступає однією з головних умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії);
- комунікативний (взаємне толерантне ставлення учасників комунікації є умовою успішного співіснування людей, «запорукою свободи особистості»);
- динамічний (формування толерантного відношення особистості відбувається одночасно із процесом асиміляції учасників міжкультурної комунікації);
- прагматичний (мова розглядається як засіб вербалізації досвіду людини, а толерантність сприяє досягненню цілей будь-якої взаємодії) [72, с. 24–25].

Отже, толерантність не може бути автоматичним результатом дії певних внутрішніх чи зовнішніх факторів, адже це інтегроване, багатоаспектне та багатокомпонентне явище.

О. Столяренко пропонує наступне визначення досліджуваного явища: толерантність студентів вищих навчальних закладів – це «складна багаторівнева та багатокомпонентна якість, сутність якої полягає в ціннісно-усвідомленій психічній інтра- та інтерактивності, що виявляється в рефлективності студентів (здатність до усвідомленого розуміння власної особистості, поваги), їхній соціальній перцепції (визнання, розуміння і прийняття іншої людини), яка можлива лише за умови сформованої здатності до емоційної чуйності (емпатія), самоконтролю та емоційної стійкості як запоруки продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці й конструктивного діалогу і виступає невід'ємним атрибутом професійної діяльності й активної життєвої позиції майбутнього фахівця» [200, с. 57–58].

У контексті трудової етики толерантність, на думку К. Сафонова, розглядається як певна світоглядна та морально-психологічна установка

особистості на те, в якій мірі приймати або не приймати відмінні думки, звичаї, культуру та норми поведінки. В етиці неможливе існування готових алгоритмів, є лише спільна мета – благо для всіх через благо кожного представника суспільства, і кожен толерантний член цього суспільства, налаштований на конструктивний діалог, повинен володіти здатністю прийняти це і усвідомити необхідність існування етичних систем тих чи тих соціальних інститутів [189, с. 77–78].

У психології дослідники (Ю.Г. Малинка, І.Г. Ахунова) виділяють такі типи толерантності:

- природна (натуральна, типу А) – толерантність, властива для маленької дитини, її характеризують щирість, наївність, довірливість та допитливість;
- моральна (типу Б) – властива більшості дорослих, «зворотна сторона нетерпимості, різних форм насильства і маніпулювання людиною, ігнорування її суб'єктивних рис, усього того, що так деструктивно діє на відносини між людьми»;
- етична (типу В) – прийняття себе та інших людей на основі довіри, діалогу, поваги до цінностей інших та своїх власних [9, с. 266], [134, с. 93].

Саме етична толерантність є оптимальною, адже вона виражає бажання особистості досягнути взаєморозуміння між суб'єктами комунікації.

На переконання А. Зінченко, «від якості спілкування залежить вид і рівень сформованості толерантності» [74, с. 17]. Г. Ісрафілова стверджує, що толерантність обумовлена емоційно-чуттєвою стороною процесу спілкування, де прихований зміст сказаного, виражений невербальними засобами комунікації, краще розуміють люди з розвиненою емпатією [83, с. 225]. Таким чином, маємо підстави стверджувати, що існує взаємозалежність толерантності, як особистісної якості, з процесом спілкування.

З точки зору культурології, толерантність є характеристикою культури кожного суспільства, соціального прошарку та громадянина

зокрема, незалежно від його віку, статі, віросповідання, національності та раси. Сутність толерантної культури полягає у наданні людині, групі та суспільству можливості дотримуватись вільно обраних моральних, соціально-політичних, світоглядних поглядів та передбачає їхнє терпиме ставлення до відповідного вибору інших [18, с. 43]. Отже, розуміння почуттів, світогляду, звичок, поведінки інших людей є важливою ознакою толерантності.

Поняття «толерантність» слід розглядати у тісному зв'язку з полікультурністю, оскільки формування толерантності дітей та молоді відбувається саме в умовах полікультурності сучасного суспільства. Соціально-філософський зміст категорії визначається за допомогою поняття «культура». Так, в «Українському педагогічному словнику» знаходимо наступне тлумачення: «Культура (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї …). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [254, с. 182]. О. Грива розуміє полікультурне середовище як «сукупність умов життєдіяльності людини, які визначені взаємодією в одному комплексі (територіальному, інституційному, тимчасовому), культур (етнічних, релігійних, вікових тощо)…, це специфічна культурна оточуюча людину дійсність, яка складалась протягом певного часу під впливом певних умов» [64, с. 30–31]. Оскільки для сучасного українського суспільства полікультурність середовища є актуальною соціальною характеристикою, формування толерантності підростаючого покоління повинне здійснюватись у нерозривному зв'язку з вивченням різноманіття культур.

У дослідженні О. Зарівної толерантність – «це визнання за людиною, політичними, релігійними, культурними утвореннями, етнічними спільнотами права на власне розуміння істини, на власну правду, життєву позицію, політичні світоглядні цінності й самобутність … це визнання багатоманіття в усіх сферах його вияву, плюралізму як цінності» [71, с. 131].

Схожої позиції дотримується С. Ситник, визначаючи наступні принципи як основу функціонування толерантності: визнання рівноцінності поглядів учасників взаємодії, їхнього права на своє розуміння правди, позиції у житті, цінностей та «безумовна відмова від монополії на істину, відкритість та повага до «інакшості» [193, с. 78]

З огляду на те, що «Декларація принципів толерантності» визначає культурологічний аспект толерантності у статті 1.1 («Толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу … це єдність у різноманітті» [69, с. 13]), вважаємо доцільним звернутись до дослідження Л. Короля, який вивчаючи проблему національної толерантності з точки зору мультикультуралізму у закордонній психологічній теорії, виділяє чотири акультураційні стратегії з позиції недомінантної етногрупи: стратегія асиміляції характеризується бажанням налагоджувати контакти з іншими культурами з одночасним збереженням власної культурної самобутності; стратегію сепарації визначає прагнення зберегти власну культурну ідентичність та відмежуватись від контактів з іншими культурами; стратегія інтеграції поєднує практичні дії щодо налагодження співробітництва з представниками інших етногруп зі збереженням своєї культурної ідентичності; стратегія маргіналізації означає відсутність інтересу до збереження культурної самобутності та інтеракції з іншими культурами [102, с. 95]. Таким чином, мультикультуризм, а значить і толерантність, пов’язані зі стратегією інтеграції, відповідно стратегії асиміляції, сепарації та маргіналізації визначають позицію інтолерантної особистості, оскільки передбачають її пасивність, небажання іти на контакт чи, навіть, дискримінацію по відношенню до представників інших культур.

Розглядаючи толерантність як комунікативно-прагматичну категорію, О. Михайлова зауважує, що успіх сучасного діалогу культур залежить від того, якою мірою будуть реалізовані ресурси толерантності. На думку дослідниці, основна функція толерантності – регулювати процес спілкування, поведінку учасників комунікації та відповідно їхню мовленнєву діяльність. У випадку виникнення будь-яких розбіжностей серед комунікантів здійснення цієї функції відбувається за умови їхньої взаємодії у діалозі. Мотивація як основа дій суб'єкта у процесі спілкування, обумовлює його вибір стратегій і тактик поведінки, у тому числі і мовленнєвої. Одним із мотивів є прагнення комуніканта вирішити конфлікт через закріплення своїх позицій, а це може супроводжуватись агресивною поведінкою чи навіть використанням насильницьких дій. У такому випадку толерантність ігнорується. Інший мотив – визнання рівноправності суб'єктів діалогу, заперечення агресії та насилля як способів вирішення конфліктних ситуацій, і саме у такому діалозі реалізується категорія толерантності [145, с. 15–17].

Схожу позицію знаходимо у дослідженні І. Федосєєвої, яка вважає, що «толерантність складає інтегральну (базову, ключову) здібність особистості, що забезпечує їй безконфліктність процесу взаємодії з соціальним середовищем» [219, с. 15]. Отже, толерантність є визначальною якістю особистості, яка спонукає людину до пошуків мирних способів розв'язання конфліктів та регулює соціокультурні відносини.

Сучасний розвиток суспільства характеризується глобалізацією, яку І. Галицький визначає як «процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації». Разом з тим індивідуалізм, як наслідок посилення глобалізаційних процесів, протиставляє окремого індивіда колективу і суспільству, у результаті метою історичного процесу стає розвиток особистості. Саме у таких умовах толерантність «постає межовою колоною, де, з одного боку, вона передбачає консенсус, а консенсус передбачає поступки, а з іншого – не дозволяє втратити власну самобутність у швидкому плині світової інтеграції» [42, с. 138]. М. Соколов звертає увагу

на інформаційну відкритість сучасного суспільства, характеризуючи його як цивілізаційну «реальність, яка поєднує константи життя локальних цивілізацій й інформаційні універсалії», вважаючи, що таке суспільство матиме можливість вижити лише у випадку, якщо «перетворить толерантність з індивідуальної установки людини в спосіб життя соціуму» [197, с. 131]. Таким чином, в умовах співіснування великого різноманіття культурних та індивідуальних відмінностей потрібно розширювати поле впливу толерантності як особистісної, так і суспільної, з метою обмеження сфери дії насильства.

У філософському дискурсі Л. Головатая визначає толерантність як культуру філософського (наукового) мислення, яка передбачає перш за все, орієнтацію на думку іншого та повагу до чужих, іноді діаметрально протилежних точок зору. Толерантність характеризує усі сфери соціального та індивідуального життя людини, є важливим виміром практично будь-якої дії, одним із ключових «екзистенціалів» людського життя [46, с. 7]. Автор використовує поняття «толерантність» та «терпимість» як синоніми, а питання меж толерантності пов'язує із визначенням її об'єкта, який не повинен бути надто широким, оскільки абсолютизація толерантності неминуче призводить до її антиподу – інтолерантності. Розуміння життя суспільства як позитивного цілого виступає основою істинної толерантності, тобто усвідомлення необхідності існування іншого, відмінностей та особливостей як частин цього цілого [46, с. 14].

На думку В. Тішкова, толерантність не слід прирівнювати до терпіння чи терпеливості. Якщо терпіння найчастіше виражає почуття чи дію зі сторони того, хто відчуває на собі біль, насилля або інші форми негативного впливу, то терпимість (автор ототожнює її з толерантністю) передбачає повагу та визнання рівності інших та відмову від домінування. Толерантність не є універсальною категорією, її зміст та межі різняться не лише в історичному аспекті, але і залежно від культурних традицій, стану суспільства та інших факторів. Терпимість – це не вседозволеність та

всепрощення, вона повинна містити у собі активну дію, особливо відносно крайніх форм інтолерантності. На психологічному рівні толерантність – внутрішня установка і ставлення особистості і колективу, на політичному рівні – це дія чи суспільна норма, яка впроваджується за допомогою закону і традицій. Як установка, толерантність характеризується правом добровільного індивідуального вибору, тобто її не можна нав'язувати, а виховувати, розширюючи життєвий досвід особистості. Як дія, толерантність – це активна позиція самообмеження та умисного невтручання, згода на взаємну терпимість суб'єктів. Толерантність у політичному розумінні передбачає або ігнорування, або утвердження переваги однієї зі сторін шляхом переконання, дискусії, аргументації [208]. Таким чином, толерантність не є вродженою індивідуальною чи груповою якістю, а швидше умисне зусилля, направлене на конструювання та втілення певних особистісних та суспільних цінностей та норм поведінки шляхом освіти та цілеспрямованої педагогіки толерантності зокрема.

Вивчаючи філософські аспекти проблеми толерантності, А. Перцев стверджує, що «толерантність – це перехідний стан від конфлікту, який може перерости у насилля, до взаєморозуміння та співробітництва» [166, с. 33].

В. Шлаіна досліджує толерантність з точки зору соціоніки як концепції типів особистості та взаємовідносин між ними. Згідно з теорією соціоніки, тип інформаційного метаболізму (ТІМ) властивий людині від народження та не змінюється протягом життя, «обробка інформації здійснюється перш за все відповідно до ТІМного алгоритму», пізніше спрацьовують сприйняття, стереотипи мислення, звички судження та реагування (словами і діями) [238, с. 55]. Толерантність, на думку автора, – «одна з найважливіших та дуже інформативних характеристик людини, в якій знаходять своє відображення чимало факторів: темперамент, характер, особливості виховання, потреби, установки, звички, досвід спілкування, цінності (в тому числі цінності ТІМа), загальний культурний розвиток, …

особливості мислення та емоційний стереотип поведінки, що у значній мірі детерміновано типом інформаційного метаболізму» [238, с. 58]. Таким чином, знаходимо пояснення існуванню відмінностей між людьми, які визначені самою природою, а знання про наявність інформаційного типу та міжтипних взаємовідносин, які проявляються у спілкуванні, сприятимуть формуванню толерантності особистості. Толерантність є підґрунтям для утвердження людини активним суб'єктом своєї діяльності, поведінки, спілкування та взаємодії з іншими людьми, творцем власного життя

Проаналізований широкий спектр наукових концепцій і підходів до визначення поняття толерантність та суміжних з ним понять за багатьма критеріями дозволяє глибше зрозуміти їх суть, осягнути всю різноманітність ознак терміну і дає підстави стверджувати, що толерантність є справді полінауковою категорією.

## 1.2. Педагогічна толерантність у професійній підготовці майбутніх учителів

Сьогодні, коли розвиток суспільства характеризується інтенсифікацією взаємодії, а стресові ситуації та постійна конкуренція у різноманітних сферах діяльності стають ледве не нормою співіснування людей, толерантність, як сформована особистісна якість, стає вкрай актуальною для успішної професійної діяльності педагога. Дослідники толерантності як педагогічного явища [171, с. 23] зауважують, що толерантність є метою та засобом професійної діяльності вчителя. Суть толерантності як цілі полягає у тому, що одним із завдань педагога у професійній діяльності є виховання толерантності учнів як їхньої особистісної характеристики. Педагогічна толерантність, з іншого боку, сприяє вирішенню різноманітних проблем як особистого життя, так і професійного розвитку вчителя.

На думку Ю. Макарова, професійна толерантність – це оптимальний, необхідний у певній сфері діяльності рівень терпимої поведінки. Педагогічна

толерантність – одна з основних вимог до педагога, який працює з дітьми. У педагогічній діяльності, на відміну від інших професійних сфер, ситуативна толерантність не є достатньою [132, с. 128]. Толерантність особистісна, системна, спроектована на усі види діяльності людини, необхідна у педагогічній роботі.

Педагогічна толерантність є явищем інтелектуальним, а толерантні педагоги відповідно здатні до рефлексії та вміють раціонально аналізувати різноманітні ситуації навчальної діяльності. Визначальною рисою толерантного педагога є позитивне ставлення до дітей, тоді як агресія, висока тривожність, злість, відсутність власної думки, навичок соціальної взаємодії та емоційної саморегуляції є неприпустимими.

Джерелами виникнення толерантної поведінки, на думку Ю. Макарова, слід вважати певні соціальні чинники. Першим фактором є страх різного походження (наприклад, страх покарання, неприємних наслідків). У результаті змінюється поведінка людини, перетворюючись згодом на звичку. Однак, якщо толерантність не досягає рівня внутрішньої переконаності у необхідності демонструвати саме такі зразки поведінки, вона буде проявлятись лише у певному виді діяльності і лише за певних умов. Наступним фактором, який стимулює виникнення толерантності, можна вважати мистецтво і культуру, завдяки яким розвивається толерантність на емоційному рівні. Вплив загального розвитку особистості на процес формування толерантності відбувається на рівні індивідуально-психологічних особливостей особистості [131, с. 149]. Слід зауважити, що суттєвим недоліком такого підходу є те, що дослідник не враховує освітній процес як один із основних чинників формування толерантності, адже саме у період навчання молоде покоління, майбутні педагоги зокрема, знайомляться з надбаннями мистецтва і культури, розвивають особистісні та професійні якості, вчаться долати страхи і вибудовують стратегію поведінки.

Розглядаючи толерантну особистість з точки зору її самоактуалізації, тобто втілення її намірів, здібностей і талантів у повсякденному та

професійному житті, зауважимо, що страх, тривога, ворожість та агресія не є взагалі характерними для такого типу особистості. Швидше навпаки, толерантному педагогу властиві радість та оптимізм, викликані різноманіттям людських відносин. Згідно з дослідженнями А. Маслоу, в інтерпретації самоактуалізованого педагога відносини «учитель - учень» не мають ознак протистояння чи боротьби бажань та інтересів. Урок – це приємна нагода співробітництва з учнем, можливість спільного дослідження та пізнання істини. Толерантний самоактуалізований педагог відмовляється від зовнішніх, сумнівних атрибутів своєї переваги над учнем. Йому не властивий авторитарний тон, багатозначність інтонацій, його поведінка проста і природна. Він не тисне на учня своєю ерудицією та авторитетом, дозволяє собі просто залишатися звичайною людиною. Такий педагог не змагається з вихованцями сам і намагається зробити так, щоб вони не конкурували між собою. Як результат такої установки, у групі чи класі неможливі заздрість, підозрілість, страх або тривога, оскільки сам педагог позбавляє учнів від можливих загроз [137, с. 163–164].

З позицій екзистенціально-гуманістичного підходу педагог виступає взірцем та носієм цінностей освітнього середовища.

Виховання підростаючого покоління у дусі толерантності – одне з найактуальніших завдань суспільства. Цілком логічно, що особистість педагога завжди асоціюється з прикладом здорового та конструктивного начала, людиною, яка готова і здатна будувати свої взаємовідносини з іншими на основі розуміння, прийняття та визнання різноманітності буття, що і є моральним обов’язком педагога [230, с. 97].

Основна відповідальність у роботі з дітьми в освітній сфері зосереджена на учителеві, для якого толерантність, як особистісна, так і професійна, є визначальною особистісною характеристикою. Толерантність є основою педагогічного спілкування вчителя та учня і полягає у створенні оптимальних умов для формування у вихованців «культури достоїнства, самовираження особистості і використання таких принципів навчання, які

виключають фактор боязні неправильної відповіді» [230, с. 118]. Таким чином, основне завдання педагога – створення такої атмосфери у процесі навчання, яка б сприяла розвиткові особистості учня та його самоствердженню.

Однак, професійна діяльність учителя не обмежується спілкуванням лише з учнями. Не менш вагомими є толерантні взаємовідносини з батьками вихованців, які висувають свої вимоги до школи взагалі та безпосередньо до учителя, і часто негативно налаштовані до навчально-виховного процесу. Т. Чекмарьова зауважує, що досягнення позитивних взаємовідносин можливе лише за умови наявності у педагога «здорового інтересу до особистості вихованців та їхніх … сімей», батьки ж спрямовані на толерантне спілкування у випадку, якщо вони бачать «турботливе та хороше ставлення педагога до своїх дітей» [230, с. 131]. Ми погоджуємось з такою позицією дослідниці, адже таким чином складаються передумови для толерантних як міжособистісних, так і соціальних взаємовідносин на рівні сім'ї та школи в інтересах дитини.

Важливою є толерантність і у міжособистісних відносинах педагогів, які повинні досягати згоди у вирішенні різноманітних педагогічних ситуацій та вимог до учнів, визнавати свої недоліки, виявляти гнучкість та бути позитивно налаштованими до думок інших. Отже, співробітництво та спільна творча діяльність як результат толерантних установок учителів обумовлюють розвиток педагогічної толерантності як їхньої професійної якості.

Сім'я, освітня сфера та особисті враження є джерелами формування ціннісних та морально-психологічних орієнтирів учнів. Відповідно толерантність дитини як динамічне явище змінюється під впливом набутого ними досвіду спілкування у навчальному процесі. На думку Т. Чекмарьової, сутність виховання толерантності дитини полягає у створенні простору прямої або опосередкованої взаємодії з іншими у поглядах чи поведінці людьми, тобто «ситуації співіснування відмінного» [230, с. 119]. Отож, організовуючи свій життєвий досвід, педагог втілює свої цілі та збагачує

досвід своїх учнів. Професійна освіта та професійний досвід є джерелом формування толерантності педагога. В учителя та учня ціннісні орієнтації, а значить і ставлення до об'єктів толерантності, можуть бути різними чи, навіть, протилежними. Тому важливою є взаємна толерантність обох суб'єктів навчального процесу. За такої умови буде виконуватися основне педагогічне завдання – досягнення стійкості та збагачення толерантності як педагога, так і його вихованця.

Ю. Макаров вважає, що толерантність педагога як особистісна якість може бути лише «оптимальною, або ж не бути толерантністю взагалі» [132, с. 131]. Досягти оптимальної толерантності педагога можливо завдяки поєднанню цілеспрямованого навчання (тренінгів професійної толерантності) та особистісного розвитку (особистісних тренінгів толерантності).

Категорія толерантності як особистісної цінності досліджується у контексті гуманізації освіти, тому за таких умов актуальним є вивчення, перш за все, індивідуального досвіду взаємодії окремої людини зі світом, її особистісних та суспільних цінностей.

У дослідженні О. Орловської толерантність – це «інтегративна якість особистості, що відображає активну моральну позицію і готовність до конструктивної взаємодії з людьми і групами незалежно від їх національної, соціальної, релігійної, гендерної приналежності, поглядів, світогляду, стилю мислення й типу поведінки (виключаючи асоціальні прояви свідомості і поведінки); сприяє успішному самоствердженню особистості у суспільстві» [158, с. 9].

Виділяючи соціальний та психологічний типи толерантності, Ю. Поваренков звертає увагу на динамічність першого типу як основної професійно важливої якості вчителя [171, с. 25]. Основою соціальної толерантності дослідник вважає особливу мотивацію педагога, його бажання та готовність прийняти учня таким, яким він є, з усіма його достоїнствами та недоліками, відсутність агресивності, негативних проявів по відношенню до певних індивідуальних особливостей дитини. Однак, не лише ціннісні

орієнтири та соціальні установки учителя визначають його толерантну позицію. Бажання толерантної співпраці повинно бути поєднане з конкретними знаннями і вміннями, а саме зі знаннями про психологічні особливості учасників освітнього процесу, здатністю приймати, а за потреби, і змінювати свою думку, спілкуватися з різними, навіть протилежними за характером людьми, контролювати комунікативний процес. Еквівалентом соціальної толерантності автор називає терпимість [171, с. 24]. Ми вважаємо, що у такому розумінні соціальної толерантності існують суперечності, адже автор сам виводить межі розуміння толерантності поза терпимість, звертаючи увагу на динамічність даного явища, передбачаючи активну позицію учителя, його готовність або відстоювати свою точку зору, або активно змінювати її у випадку потреби.

О. Шаюк зауважує, що «зовнішні причини толерантності – інтолерантності пов'язані з підкріпленнями основних соціальних потреб людини – в задіянні, контролі, любові». Такі підкріплення можуть бути матеріальними (гроші, солодощі, квіти, подарунки), соціальними (похвала, уважне слухання, усмішка, підкреслення статусу партнера), поведінковими (можливість після цільової поведінки зайнятися тим, що приносить задоволення), символічними (знаки приємних подій – перемоги, виграшу, збагачення). Використання ж негативних підкріплень (покарань, штрафів) є значно менш ефективним методом у порівнянні з позитивними підкріпленнями. Покарання, зазвичай, лише тимчасово пригнічує прояви інтолерантної поведінки, у результаті негативна поведінка може виникати повторно, навіть якщо зникне вірогідність отримання покарання. [235, с. 51].

Толерантність педагога безпосередньо залежить від його професіоналізму. На думку М. Ларіонової, професіоналізм педагога – це суб'єктивна якість, яка проявляється у здатності ефективно виконувати професійну діяльність, постійно здійснюючи особистісно-професійний саморозвиток за допомогою ціннісно-рефлексивного ставлення до себе, інших людей та життєдіяльності взагалі [116, с. 115]. Виділивши морально-

етичну, комунікативну, загальнопедагогічну та спеціальну групи якостей педагога, дослідниця наголошує, що ці риси утворюють основу особистості професіонала вищої школи, а завдяки продуктивному взаємозв'язку цих якостей відбувається їх взаємообумовлений розвиток. Отже, толерантність як особистісна характеристика знаходиться у постійному розвитку та й обумовлює ріст професіоналізму вчителя.

Педагогічна толерантність є одним з видів професійної толерантності, яку, на думку науковців, можна охарактеризувати як сукупність відповідних знань, умінь та навичок, потрібних для здійснення діяльності у певній професійній сфері, уміння правильно їх використовувати з метою прогнозування можливих наслідків певних дій. Л. Безотечество вважає толерантність ключовою компетентністю педагога, яка відповідає основним цілям освіти, структурі педагогічної діяльності та сутності здобуття особистісного досвіду суб'єкта навчання [16]. Б. Томчук, проналізувавши наукову літературу, робить висновок про те, що професійна толерантність особистості – це складне системне утворення, компонентами якого є:

- підсистема професійних знань – усвідомлена особистістю об'єктивна інформація про навколишнє середовище та внутрішній світ людини;
- підсистема професійних умінь – психічні утворення, які «полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності»;
- підсистема професійних навичок – дії, доведені до автоматизму в результаті повторення певних операцій;
- підсистема професійних позицій – сукупність сформованих установок та орієнтацій фахівця, які обумовлюють характер його професійної діяльності та поведінки;
- підсистема індивідуально-психологічних особливостей – «поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки», які визначають індивідуальний стиль професійної діяльності та професійні риси особистості;

- підсистема акмеологічних інваріант – «внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні» [213, с. 217].

Таким чином, створення комфортних умов для взаємодії у навчальному процесі можливе за умови дотримання учителем толерантних установок у своїй діяльності, основою яких є його відповідні знання, уміння, навички, орієнтації та внутрішні потреби.

Згідно з дослідженнями Т. Поніманської, у педагогічній науці Ян Амос Коменський вперше обґрунтував головний принцип педагогічної толерантності: «повага людини починається з поваги до дитини», наголошуючи, що дорослі повинні ставитись до дитини уважно і серйозно, як до рівної собі особистості [174, с. 116].

У процесі постановки педагогічних задач, орієнтованих на формування толерантності, на переконання М. Боритко, І. Соловцової, О. Байбакова, учитель повинен враховувати, що основою поведінки вихованця є його особистісні, психологічні особливості; групова ідентифікація може завадити учневі чи студенту проявити свою індивідуальність, тому колективні види роботи повинні бути засновані на співробітництві та спрямовані на розвиток навичок критичного мислення, уміння розглядати проблему з різних точок зору [27, с. 19]. Випадки виникнення проблемних ситуацій у педагогічному процесі трапляються досить часто, однак діяльність педагога повинна бути спрямована не на викорінення інтолерантності, а на утвердження толерантності як важливої цінності для гармонійної співпраці у навчанні.

На думку багатьох дослідників [24; 230; 242], в існуючих галузях педагогіки лише опосередковано простежується мета виховання, пов’язана з формуванням чи розвитком толерантності як однієї з важливих особистісних рис людини, яка б проявлялась у її діяльності. Зважаючи на це, науковці вважають доцільним впровадження в освітньому процесі такого розділу педагогічної науки, як педагогіка толерантності, основне завдання якої

полягає у цілеспрямованому вихованні толерантності та, як вважає Н. Яшин, у розвитку «здатності до терпіння, витримки, самоконтролю та вміння вирішувати проблемні ситуації без агресії» [242, с. 113]. Заперечення насилля, мирне вирішення проблемних чи конфліктних ситуацій, забезпечення умов толерантної взаємодії, формування толерантної свідомості та поведінки, розуміння толерантності як цінності – важливі завдання педагогіки толерантності.

За спостереженнями Т. Чекмарьової, у діяльності сучасних навчальних закладів, які є основним інститутом виховання толерантності, розвиток педагогіки толерантності є актуальною проблемою. Однак, автор зауважує, успішне впровадження педагогіки толерантності в освітній процес вимагає системності, ретельної розробки теорії, наукового обґрунтування шляхів виховання та формування толерантності, а також їх реалізацію у практичній діяльності освітніх закладів [230, с. 117].

Прояви толерантності не настільки помітні, як прояви інтолерантності, оскільки її зміст охоплює більш широкий діапазон факторів: від обмежень у вияві нетерпимості до відповідальності людини за кожне слово та вчинок.

Педагогіка толерантності, як вважають М. Боритко, І. Соловцова, О. Байбаков, передбачає, що учитель повинен уміти розпізнавати «симптоми нетерпимості», на які слід конструктивно реагувати та виважено діяти. Серед ознак інтолерантності слід виділити мову учасників взаємодії, їх стереотипізацію, насміхання, упередження, роздратування, пошуки «цапа-відбувайла», дискримінацію, бойкотування, переслідування, псування майна, залякування, вигнання, відчуження, підвищену чутливість, сегрегацію, насилля. Сприятливим же для формування толерантності слід вважати таке освітнє середовище, коли суб’єкти педагогічного процесу здатні слухати і чути один одного, прагнуть детально розібратись у непорозуміннях і конфліктах. Для них характерні такі риси міжособистісного спілкування, як

похвала, підбадьорення, повага, доброзичливість, підтримка, емпатія [27, с. 12–13].

Розробники цієї галузі педагогіки вважають, що розвиток навичок толерантної взаємодії особливо актуальний у міжособистісній комунікації. Кожна людина є неповторною, несхожою на інших, однак у глобальному просторі вона почувається розгублено, оскільки потрапляє в умови зі стійкими формами суспільного устрою, який склався історично. Саме тоді толерантність, як основа міжособистісного спілкування, сприяє порозумінню та взаємодії між носіями будь-яких відмінностей: релігійних, національних, світоглядних тощо [47, с. 54]. Основою педагогічної взаємодії, як стверджує О. Матвієнко, є спільна діяльність учителя та вихованця, яка характеризується взаємоприйняттям, довірою та підтримкою [139, с. 3]. На думку О. Шапран та Ю. Шапрана, саме комунікативне навчальне середовище передбачає «оволодіння студентами прийомами міжособистісного спілкування, формування толерантності, доброзичливості і співпереживання» [233, с. 883].

У дослідженні С. Бондиревої основою педагогіки толерантності виступає оцінка та її значення у формуванні ставлення індивіда до оточення та, відповідно, ступінь його толерантності чи інтолерантності [24, с. 205]. В результаті дослідження цього аспекту встановлено, що найбільш конструктивними для формування педагогічної толерантності майбутніх вчителів іноземної мови у початковій школі є оцінки, визначені С. Бондиревою: 1) розуміння важливості якісних, розгорнутих оцінок для успішної життєдіяльності особистості; 2) формування домінанти фактурної оцінки (оцінка об’єкта перш за все з урахуванням усіх його особливостей, а лише потім у зв’язку з іншими об’єктами); 3) відносність критеріальних оцінок та їх залежність від конкретної ситуації; 4) дисципліна оцінок (свої оцінки потрібно висловлювати тільки тоді, коли про це просять, щоб уникнути практики наклеювання ярликів); 5) уникання оцінок незмінних рис інших людей, які вказують на їхню приналежність (критикувати можна лише

те, що можна змінити); 6) відмова від переносу якостей людини на його власність і навпаки; 7) повага права людини на власні недоліки; 8) цінування та прийняття різноманіття якостей інших людей, не намагаючись підлаштувати їх під себе. Важливими аспектами педагогіки толерантності також є врахування активності індивіда, правильне ставлення вихованців до заборон, усвідомлення толерантності як цінності, засобу для самоствердження, розуміння високого рівня адаптивності як прояву толерантності, виховання у дитині доброзичливості, доброти, здатності не заздрити, істинність авторитету особистості [24, с. 224–234].

Однією з перших в українській педагогічній науці Ю. Тодорцева виділила педагогіку толерантності як галузь гуманістичної педагогіки, основною метою якої є «виховання соціокультурних цінностей у підростаючого покоління, … розвиток толерантної особистості учня, його індивідуальності, відкритої до сприйняття інших культур, здатної цінувати свободу, поважати людську гідність, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами» [210, с. 13]. У контексті нашого дослідження важливими є виділені науковцем антропологічний, акмеологічний, діалогічний, волелюбний та культуротворчий підходи, оскільки у центрі кожного з них постають особистості учителя та учня, а толерантний виховний процес можливий за умови втілення принципів педагогіки толерантності: гуманітаризації та демократизації освіти, комплексності, міждисциплінарної інтегрованості, саморегуляції, інтеркультурності, самоцінності дитини, «соціального комфорту» та «соціального уроку» [210, с. 18].

О. Плахотнік, Т. Спіріна основою педагогіки толерантності вважають терпляче, уважне ставлення до інших людей та розглядають її як засіб вирішення особистісних проблем та конфліктних ситуацій, а принципами педагогіки толерантності вчені вважають співробітництво, «принцип екології взаємостосунків», правознавство, синергетизм [170, с. 11–15]. Таким чином, толерантний простір, сформований як завдання педагогіки толерантності,

передбачає суб'єкт-суб'єктні стосунки на основі єдності, взаєморозуміння, партнерства та співпереживання.

Для визначення поняття педагогічної толерантності вважаємо доцільним розглянути дефініції даного явища у дослідженнях з педагогіки, які подані у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення педагогічної толерантності у педагогічних дослідженнях

| № | Особливості педагогічної толерантності | Автори |
|---|---|---|
| 1 | «інтегративна динамічна особистісна якість, яка проявляється у діяльності педагога, та є основою його особистісного і професійного розвитку, ціннісного ставлення до всіх суб'єктів освітнього процесу, відповідно до якого, педагог, маючи власну життєву позицію, поважає і визнає право іншого сприймати, мислити та діяти інакше, бачить цінність різноманіття, а також готовий будувати взаємодію, враховуючи інші точки зору учасників освітнього процесу» | Л. Безотечество [17, с. 13]. |
| 2 | «інтегративне утворення особистості, яке обумовлює здатність до успішної взаємодії у сфері професійної діяльності, успішного вирішення конфліктів та їх попередження, якому сприяють знання толерантних стратегій взаємодії та спілкування, критичне осмислення та вироблення суджень, що базуються на прийнятті ідей толерантності та ненасилля як загальнолюдської і професійної цінності» | Н. Липатова [123, с. 51]. |
| 3 | «професійна активність як важлива якість учителя, що виявляє свою сутність здатністю сприймати без агресії інші судження, спосіб життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які особливості людей у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища шляхом встановлення відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариськості, співпереживання та психологічного комфорту» | М. Карандаш [88, с. 14]. |
| 4 | «володіння вміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; установку на толерантність – як активну позицію з формування толерантності особистості педагога, учнів і їхніх батьків» | Ю. Котелянець [104, с. 56–57]. |
| 5 | «заснована на ціннісних і гуманістичних орієнтаціях | М. Андреєв |

| | | |
|---|---|---|
| | його професійну здатність зрозуміти, визнати й прийняти суб'єктів педагогічного процесу – учнів, учителів, адміністрацію школи, батьків учнів такими, якими вони є, – носіями інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки, суб'єктного досвіду, встановлювати відносини співробітництва в процесі взаємодії із суб'єктами, аналізувати й критично оцінювати суб'єктний досвід і поведінку» | [5, с. 53–54]. |
| 6 | «професійна якість педагога, яка характеризується високим моральним потенціалом, розумінням своєрідності (індивідуальності) саморозвитку учня, розвиненістю емпатії, вмінням забезпечувати безконфліктну взаємодію усіх учасників навчально-виховного процесу» | Ж. Карманова [89, с. 34]. |
| 7 | інтегративна, професійно важлива риса особистості фахівця освітньої галузі, основою якої є система гуманістичних цінностей, наявність у спеціаліста освітньої сфери внутрішньої установки на прийняття будь-якого учасника навчального процесу, певні здібності та уміння будувати поведінку на основі розуміння, прийняття та визнання різноманіття особистісних і соціальних відмінностей усіх учасників педагогічного процесу | Т. Фадєєва [218, с. 85]. |
| 8 | «певна професійна позиція педагога, що виявляє його ставлення до інших учасників педагогічного процесу, способи відтворення цього ставлення у цілях і методах взаємодії і визначається як важлива професійна якість викладача вищої школи, що нівелює претензії на одноосібне володіння істиною, визнання за студентами права на власну думку, вільне самовизначення і власну відповідальність» | Ю. Ірхіна [81, с. 9]. |
| 9 | «професійно значуща інтегративна якість учителя, що забезпечує його здатність установлювати діалогічні відносини з усіма учасниками педагогічного процесу (учнями, їхніми батьками, учителями, адміністрацією школи) на основі прояву поваги до їхніх думок, цінностей та інших особистісних відмінностей» | Т. Варенко [30, с. 7]. |
| 10 | здатність педагога зрозуміти, прийняти та визнати вихованця таким, яким він є, навіть якщо у нього інші погляди на життєві цінності та інша стратегія поведінки | В. Гаврилюк [41, с. 31]. |
| 11 | Н. Колмогорцева вивчає педагогічну толерантність як соціальну категорію та визначає її як «володіння | Н. Колмогорцева [101, с. 174]. |

| | | |
|---|---|---|
| | уміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; установку на толерантність як активну позицію у формуванні толерантності своєї особистості, особистості учнів та їх батьків; як якість особистості; як норму своєї поведінки, яка є однією зі складових педагогічної етики» | |

Аналіз наукової літератури дає підстави визначити педагогічну толерантність як *інтегративну динамічну особистісну якість, яка обумовлює здатність та готовність педагога до успішної взаємодії у сфері професійної діяльності, його розуміння, визнання та прийняття без агресії суб'єктів педагогічного процесу як носіїв інших цінностей, поглядів, переконань і форм поведінки.*

Для вирішення завдань нашого дослідження потрібно визначити сутність поняття педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Для цього вважаємо доцільним з'ясувати наступні проблеми: 1) вікові особливості студентів – майбутніх учителів, які сприяють формуванню толерантності як їхньої професійної якості; 2) потенціал учителя іноземної мови у формуванні толерантності учнів; 3) вікові особливості дітей молодшого шкільного віку.

Майбутні учителі іноземних мов початкової школи – студенти вищого навчального закладу, які здобувають педагогічну освіту гуманітарного спрямування. Студентство охоплює, як правило, молодих людей віком від 17 до 23 років. У дослідників існують різні погляди на те, як називати цей віковий період, проте порівняльний аналіз періодизацій різних авторів дає можливість стверджувати, що період студентства – це період юності та початку раннього дорослого віку [180, с. 90]. У контексті нашого дослідження особливості людей даного віку допоможуть зрозуміти, наскільки сприятливим є цей період для формування педагогічної толерантності як особистісної, професійно важливої якості майбутнього учителя.

На актуальність формування толерантності саме у юнацькому віці вказує Є. Кривцова, стверджуючи, що толерантність потрібна не лише для підвищення терпимості у міжособистісних стосунках та розробки способів толерантної взаємодії, але і для якісної зміни майбутньої професійної діяльності студентів [109, с. 66].

У період юності перед молодими людьми гостро постають проблеми вибору життєвих цінностей, формується ставлення до себе та інших людей, відбувається активний пошук свого місця у світі добра і зла. На думку В. Мухіної, «вибір внутрішньої позиції» стає надзвичайно актуальним у цей період. Молода людина аналізує та порівнює загальнолюдські цінності зі своїми власними, приймає їх або ж відсторонюється від тих ціннісних орієнтацій, якими керувалась у дитинстві та підлітковому віці. Проте, їй не вистачає досвіду у «практичному та духовному житті серед близьких та інших людей» [146, с. 419].

Від особистості людини, яка сформується у студентський період, залежатиме те, якою вона вступить у доросле життя. Розуміння себе та свого місця у житті відбувається на основі рефлексивних здібностей, які допомагають студенту розуміти власні переживання, мотиви діяльності та співвідносити їх із загальноприйнятими правилами та нормами, що існують у суспільстві. Розвинута рефлексія дозволяє молодій людині ідентифікувати себе як у процесі міжособистісних відносин, так і у майбутній професійній діяльності, яка у цей період є особливо актуальною для студента. Отже, професійна підготовка майбутнього учителя повинна бути спрямована на формування необхідних у його професійній діяльності умінь, навичок, якостей, до яких відносимо і педагогічну толерантність.

Студентство характеризується високим освітнім рівнем, поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. Провідними видами діяльності у студентському віці є професійно-навчальна та науково-дослідна діяльності. Згідно з дослідженням О. Леонтьєва, «провідна діяльність – це діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психологічних

новоутворень людини на даному етапі розвитку її особистості» [37, с. 53]. Знання, уміння та навички, сформовані під час навчання, зазвичай, використовуються студентами як засоби майбутньої професійної діяльності [25, с. 82]. Таким чином, навчальна діяльність студента характеризується професійною спрямованістю.

На думку дослідників [146, с. 421], [14], саме у період юності відбувається формування особистості людини, яка в результаті рефлексії на себе та інших людей набуває своїх соціально значущих рис, вчиться розуміти важливість співпереживання, активного, морально свідомого ставлення до себе та інших людей, засвоює норми та правила поведінки у суспільстві. У студентів формуються такі якості, як рішучість, наполегливість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, уміння володіти собою, утверджуються моральні мотиви поведінки та простежується підвищений інтерес до різних моральних проблем, наприклад, сенсу життя, обов'язку, відповідальності [25, с. 82].

Становлення особистості студента означає формування Я-концепції, цілісного розуміння самого себе, суть якого полягає у поєднанні усвідомлених уявлень про свої якості, самооцінку та самовизначення [186, с. 187].

У період юності інтелектуальні здібності та теоретичне мислення студентів досягають максимального розвитку, відбувається інтелектуалізація усіх пізнавальних процесів. Дивергентне мислення, яке переважає у студентів, передбачає існування багатьох правильних відповідей на одне й те ж питання та є інтелектуальним компонентом творчості людини [180, с. 327]. Саме такий тип мислення допомагає студенту усвідомити та прийняти існування різноманіття у суспільстві, а значить і шукати творчі, нестандартні підходи до вирішення навчальних завдань, що також є важливим аспектом толерантності.

Період студентства сприятливий для розвитку ціннісних орієнтацій та емпатійних здібностей особистості, які є підґрунтям для формування

толерантності. Вважаємо, що цей фактор слід обов'язково враховувати у професійній підготовці майбутніх учителів.

Юнацький вік надзвичайно важливий для розвитку емоційної сфери людини. Цей період ще називають «критичним», оскільки саме у цей час створюється основа «емоційного життя людини, яка стане фундаментом його емоційності у зрілі роки» [180, с. 338]. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що існує пряма залежність успішної майбутньої педагогічної діяльності студента від сформованих під час професійної підготовки якостей, адже педагогу потрібно буде не лише навчати, передавати знання, але й уміти сприймати дитину як рівноправну особистість із властивими саме їй особливостями, у тому числі емоційними. Педагогічна толерантність у такому випадку виконуватиме функцію регулятора взаємовідносин учителя та учня.

Основа емоційної культури формується у юнацькому віці. Емоційна культура – «рівень розвитку емоцій, який передбачає емоційну чуйність та відповідальність за свої переживання перед собою та оточуючими» [180, с. 343]. Для емоційної культури студента характерними є емоційний відгук на все, що відбувається навколо, здатність співпереживати іншим, розуміти, поважати, цінувати їхні почуття, ділитися своїми почуттями та бути відповідальним за них. На наш погляд, в умовах сучасної освітньої системи формування і розвиток емоційної культури педагога є вкрай необхідними, адже саме вона сприяє створенню атмосфери порозуміння та поваги у навчальній діяльності, дозволяє учням у своєму учителі бачити не лише носія знань, але й звичайну людину, яка піклується про своїх вихованців. Розвиток емоційної сфери студента повинен відбуватися у дусі толерантності.

У студентському віці формуються не лише почуття «предметні», які виникають як рефлексія на якусь людину, подію чи явище, але й «узагальнені», наприклад, почуття гумору, почуття трагічного та прекрасного, які у поєднанні виражають світоглядну позицію молодої людини [180, с. 339]. Особливої уваги заслуговує розвиток почуття гумору,

адже воно допомагатиме майбутньому учителю у професійній діяльності уникати конфліктних ситуацій у класі або ж вирішувати їх, не створюючи емоційної напруги у колективі. На думку Г. Васяновича, гумор доцільно використовувати і у дидактичних цілях як «аргумент, роз'яснення, підтвердження основних думок, положень» [31, с. 71]. За допомогою гумору можна яскраво виявити протиріччя між предметами, явищами, фактами, адже дотепно висловлена думка здатна не лише привернути увагу, але влучно передати сутність висміяного поняття. Елементи гумору у навчальному процесі здатні підбадьорити як учнів, так і студентів, та одночасно активізувати діяльність, тому «завдання педагога, – як стверджував В. Сухомлинський, – виховувати почуття благородного гумору: здатність поєднувати радісний подив із співчуттям, співпереживанням, жалістю… Маленька людина, яка усміхаючись, співчуває й жаліє, ніколи не буде насміхатися над людиною, висміювати її тоді, коли треба допомогти» [202, с. 579].

Отже, аналіз психологічних та вікових особливостей студентської молоді вказує на те, що саме у цей період відбувається інтенсивний та усвідомлений розвиток особистості студента, а значить і період навчання у педагогічному закладі є найбільш сприятливим для формування педагогічної толерантності майбутніх учителів як їхньої професійно важливої якості.

Зміст освітнього процесу у вищому навчальному закладі реалізується на практичних заняттях, лекціях, семінарах, під час самостійної та індивідуальної роботи студентів шляхом застосування програм та відповідного навчального матеріалу. Включення принципу толерантності у процес навчання, на думку Н. Боритко, І. Солдатової, А. Байбакова, здійснюється на основі двох фундаментальних підходів: 1) цілеспрямованого навчання, завдання якого полягає у розвитку конкретних навичок толерантної поведінки в межах спеціальних навчальних дисциплін; та 2) знайомства з тематикою, етичними і соціально-практичними аспектами

толерантності у процесі всього навчання [27, с. 23]. На нашу думку, це скоріше не підходи, а шляхи формування педагогічної толерантності.

Перший шлях, метою якого є включення окремих спеціальних навчальних дисциплін у програми підготовки майбутніх учителів, передбачає зміни у навчальних планах ВНЗ та вимагає чимало зусиль з боку як викладачів, так і реформаторів у галузі освіти на сучасному етапі розвитку освіти в Україні. Другий шлях формування толерантності реалізовується у процесі вивчення різних навчальних дисциплін. Оскільки метою цього дослідження є формування педагогічної толерантності вчителя англійської мови, то логічним є, звичайно, другий шлях.

Викладач іноземної мови у ВНЗ чи вчитель у загальноосвітньому закладі – це не просто фахівець, який володіє теоретичними основами дисципліни та методикою викладання предмету. Різноманіття тематичного наповнення цієї дисципліни вимагає від педагога ґрунтовних знань з інших галузей: історії, психології, математики, фізики, біології, хімії, географії, літератури, образотворчого та музичного мистецтв, фізичного виховання, тощо. Таким чином, викладання іноземної мови має усі необхідні ресурси для різностороннього розуміння не тільки іншої культури, але й створює можливість вивчення життя людини у всій його соціальній різноманітності. Наприклад, вивчаючи тему «Сімейні зв'язки», викладач пропонує такі завдання, які б спонукали студентів до обговорення проблеми дітей і батьків, гендерної нерівності, насилля у сім'ї. Вивчення граматичного матеріалу також слід поєднувати з формуванням толерантних відносин.

Діяльність викладача іноземної мови має свої особливості, пов'язані із предметом та способами вивчення іноземної мови. Зокрема, беручи до уваги дослідження Є. Мелехіної [140, с. 156–157] та Н. Сисоєвої [204, с. 204], виділяємо наступні особливості:

1) Іноземна мова є і ціллю, і засобом навчання, що і відрізняє її від інших дисциплін. Саме викладач визначає, чого навчати мовними засобами. Таким чином, формування толерантності майбутніх учителів можливо

реалізувати завдяки майстерно підібраним викладачем навчальним засобам та методичним прийомам навчання іноземної мови.

2) Під час навчання викладач виконує функцію як рівноправного партнера у безпосередній взаємодії зі студентами, так і кваліфікованого фахівця у галузі мови, який навчає та корегує діяльність студентів. Інтеракція викладача і студентів повинна бути взірцем толерантного спілкування, а основна відповідальність за налагодження такої взаємодії залежить від професіоналізму викладача в організації навчальної діяльності.

3) Потреба студентів у спілкуванні визначає характер занять з іноземної мови. Підбираючи навчальний матеріал, викладач повинен враховувати цю вікову особливість студентів і рівень їхньої мовної підготовки та створювати сприятливі умови для умотивованого обміну інформацією.

4) Викладач іноземної мови повинен досконало володіти як самою мовою у різних її аспектах (граматичному, фонетичному, стилістичному, лексичному, синтаксичному, морфологічному), так і мати чітке уявлення про предмет спеціалізації студентів. Таким чином, у контексті нашого дослідження формування педагогічної толерантності студентів буде успішним у випадку, якщо викладач обізнаний з особливостями навчальної діяльності учителя загальноосвітнього закладу, зокрема початкової школи, та характеристиками цільової аудиторії майбутніх учителів, тобто молодших школярів. Лише таким чином можливо підтримати зв'язок між теоретичними знаннями, які продукуються у ВНЗ, та практичними навичками застосування здобутих знань та умінь.

5) Ефективність навчальної діяльності залежить від умінь викладача викликати та підтримати зацікавленість студентів до вивчення іноземних мов, використовуючи при цьому автентичний мовний матеріал та адаптуючи його відповідно до потреб студентів. Отже, розвиток толерантності майбутніх учителів засобами іноземної мови має відповідати соціальним умовам сучасного суспільства, а викладач повинен використовувати свій

педагогічний досвід, передові педагогічні ідеї та доробки у сфері формування толерантності, адаптувати їх до навчальних потреб.

6) Метою діяльності викладача іноземної мови є ознайомлення студентів з іншою культурою, а сукупність матеріальних і духовних цінностей суспільства в усіх сферах утворює зміст освіти. Формування толерантності майбутніх учителів відбувається у результаті порівняння характерних рис чужої культури з відповідними надбаннями власної культури на емоційному та раціональному рівнях.

На думку С. Пахотіної та І. Цалікової, реалізувати потенціал іноземної мови у процесі формування толерантності студентів можливо завдяки таким методам, як крос-культурний аналіз та порівняння, дискусії (круглий стіл, засідання експертної групи, симпозіум, дебати, форум), вправи на розвиток емпатії, гнучкості, не категоричності тверджень та рефлексії, рольові ігри [163]. Таким чином, методичний аспект вивчення іноземної мови має широкі можливості для формування педагогічної толерантності майбутніх учителів через застосування відповідних методів та прийомів, які сприяють комплексному розвитку складових елементів толерантності.

Комунікативна спрямованість дисципліни вказує на те, що іноземна мова є ефективним інструментом формування толерантних відносин. Оскільки одним із головних завдань вивчення іноземної мови є розвиток умінь та навичок усного і писемного мовлення, викладач предмету має необмежені можливості застосування саме тих проблем ситуативного мовлення, які розвивають критичне мислення студентів та сприяють формуванню їхньої педагогічної толерантності. Усне спілкування у формі бесіди чи дискусії є обов’язковою складовою заняття з іноземної мови. Це дає викладачеві змогу виділити необхідну кількість часу для виконання комплексного завдання, орієнтованого на формування педагогічної толерантності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Слід зауважити, що застосування цього типу завдань вимагає системності та послідовності педагога у виборі навчальних засобів.

Конструктивною є і наступна сентенція: навчаючи толерантності, викладач сам має бути толерантним. Толерантний викладач покликаний не лише створювати ситуації успіху на занятті, допомагати студентам комфортно почуватись у процесі навчання, але, перш за все, сприяти засвоєнню академічних знань. Цей процес повинен здійснюватись не під дією примусу, а шляхом створення такої атмосфери, яка б спонукала студентів до невимушеного досягнення академічної успішності. Формування толерантності слід розглядати як напрям педагогічної діяльності, де сам викладач шляхом власного досвіду визначає специфіку педагогічних проблем на основі активної співпраці суб'єктів навчання. Це створює таке навчальне середовище, в якому студент не зосереджується на власних невдачах, а, перш за все, шукає способи їх подолання, звертаючись до власного творчого потенціалу та прислуховуючись до думки інших. Результатом підвищення самостійного прояву толерантності виступає взаємодопомога суб'єктів навчання та їхня взаємна вимогливість.

Створення ситуацій, які найбільш повно відображають сфери життя людини у всій його різноманітності, – це спосіб самостійного втілення студентами толерантних відносин. Такі педагогічні ситуації повинні інтерпретуватись педагогом і показувати вихованцям, що він сам готовий навчатися чомусь новому у них, адже толерантні відносини передбачають спільний пошук вирішення певної проблеми. Хід цього пошуку, як правило, скеровується педагогом, а результат не може бути ним нав'язаний як єдино правильний. Принципи толерантності вказують на активну позицію учасників навчальної діяльності, яка означає повагу до думки інших та право на власну точку зору.

У процесі спільної роботи з вихованцями педагогу слід пам'ятати про саморозвиток. Толерантний педагог не повинен вимагати від учнів (студентів) того, чого не може здійснити сам. Конструюючи педагогічні ситуації, основані на різноманітті соціальних ситуацій, він повинен

передбачати і зміну власної системи принципів, достатньо уваги приділяти своєму стилю спілкування зі студентами.

Г. Ісрафілова стверджує, що толерантність не стільки якість особистості, скільки її стан. Умови освітнього процесу дозволяють створювати ситуації, які реалізують цей стан. Таким чином, на думку дослідниці, виховання толерантності дає можливість одночасно реалізувати завдання розвитку готовності та підготовленості людини до співіснування з іншими людьми, обставинами та прийняття їх такими, якими вони є. При цьому готовність розглядається як внутрішній стан, мотивація, бажання та спроможність позитивно ставитись до об'єкта, а підготовленість як практичні навички спілкування, вміння розуміти іншого та обставини динамічного середовища [83, с. 226].

Таким чином, учитель іноземної мови володіє потрібними навчальними та виховними ресурсами для формування толерантної особистості учня. Ми вважаємо, що навчальний процес у початковій школі буде максимально ефективним у розвитку школярів за умови, коли усі педагоги – класовод, вчителі інших дисциплін (іноземної мови, музики, фізичного виховання, образотворчого мистецтва), вихователі, адміністрація школи – будуть створювати необхідні для цього педагогічні умови.

Для відповіді на питання, чому саме учитель початкової школи повинен бути толерантним у своїй педагогічній діяльності, важливе значення має розуміння психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, адже саме вони визначають характер взаємодії учителя з його вихованцями. Такі вчені, як І. Бех [19], Н. Бордовська [25], А. Реан [180], В. Мухіна [146], І. Кулагіна [115], А. Аверин [1], Г. Крайг [107] та інші, характеризуючи особливості молодшого школяра, наголошують на тому, що учень є суб'єктом навчальної діяльності та, відповідно, вимагає до себе дбайливого, толерантного ставлення з боку учителів, які у початковій школі є найбільш авторитетними дорослими для дитини.

На думку Т. Чекмарьової, початковий етап психічного розвитку дитини заслуговує особливої уваги педагогів, оскільки саме цей період є визначальним у формуванні особистості дитини, а від учителів залежить те, чи цей процес відбуватиметься у дусі толерантності чи інтолерантності [230, с. 115].

Формування толерантності особистості є важливим з точки зору довгострокової перспективи, адже, як вважає М. Боритко, виховання толерантності у дітей є одним з проявів результативності педагогічної діяльності, оскільки «толерантність, сформована у шкільні роки, є однією з найважливіших умов зниження напруги у суспільстві» [27, с. 11].

Період молодшого шкільного віку характеризується зміною соціального статусу дитини, її інтересів, цінностей та способу життя. Незважаючи на те, що у цей період у дитини ще зберігається чимало суто дитячих рис (наприклад, наївність, легковажність), проте у неї з'являється інша логіка мислення, втрачається безпосередність у поведінці. Позиція школяра змінює його самосвідомість. Хоча гра ще залишається важливою для дитини, все, що пов'язано з навчальною діяльністю, стає більш цінним для неї. Відбуваються зміни у емоційно-мотиваційній сфері дитини, з'являється її «внутрішнє життя», активно розвиваються почуття, переживання, які впливають на її поведінку. Основою вчинку школяра стає смисл, тобто спроба оцінити свою дію з точки зору її результату та майбутніх наслідків. На думку І. Кулагіної, цей процес носить як інтелектуальний, так і емоційний характер, оскільки визначається особистісний зміст цього вчинку, тобто його значення у системі відносин дитини з іншими людьми та можливість зміни цих стосунків [115, с. 65]. Таким чином, зовнішній вигляд дитини молодшого шкільного віку не співпадає з її внутрішнім станом, оскільки у порівнянні з дитиною дошкільного віку вона все частіше обмірковує свої дії, намагається приховати свої переживання, сумніви, справжні почуття.

Управління процесом учіння здійснюється педагогом на основі особистісно-діяльнісного підходу, сутність якого полягає у «створенні умов, в яких учні могли б робити власний вибір … для свободи своїх особистісних виявів, самоактуалізації та особистісного зростання, для формування активності учнів, для єдності зовнішніх та внутрішніх мотивів, для прийняття навчальної задачі та переживання задоволення від правильного розв'язання її, для зняття соціальних бар'єрів» [37, с. 320]. Організація учбової діяльності на основі такого підходу позитивно впливає на адаптацію учнів, розвиток їхніх здібностей, мотивацію та самооцінку.

Ігрова діяльність, характерна для дітей дошкільного віку, не повинна зникнути з життя дитини у період молодшого шкільного віку, оскільки вона розвиває уяву учнів, формує навички спілкування в іграх з певними правилами та інтелектуальних іграх, дає дитині можливість вільного волевиявлення [146, с. 329]. Проте навчальна діяльність, хоч і передбачає елементи гри, суттєво відрізняється від неї, оскільки ставить перед дитиною справжні вимоги, за допомогою яких школяр повинен змінюватись, а не тимчасово виконувати якусь роль, як у грі. Учні повинні відрізняти навчальні завдання від ігрових та обов'язково виконувати їх.

Навчальна діяльність стає провідною у період молодшого шкільного віку. Процес становлення навчальної діяльності займає довготривалий період – усі роки навчання у школі, однак її основи закладаються у молодшій школі, де дитина потрапляє у нові для неї соціальні умови, взаємодіє з дорослими, учиться виконувати правила та здобувати знання.

Складність навчальної діяльності обумовлюється її структурою, яку утворюють такі компоненти згідно з концепцією Д. Ельконіна:

1) мотивація – навчально-пізнавальні мотиви, основою яких виступають потреби пізнання та саморозвитку;

2) навчальна задача – система завдань, за допомогою яких дитина засвоює загальні способи дії;

3) навчальні операції, які складають спосіб дії;

4) контроль і самоконтроль [115, с. 67].

На думку В.С. Мухіної, такою є структура навчальної діяльності у вже сформованому вигляді, однак у молодшому шкільному віці лише розпочинається процес її становлення [146, с. 325]. Специфіка діяльності молодших школярів пов'язана з основною ціллю навчання у цьому віці – навчити дітей учитися. [180, с. 297]. Успішність навчальної діяльності залежить від організації навчання, змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей дитини. Роль учителя у становленні навчальної діяльності школяра є визначальною, оскільки саме він спрямовує мотивацію учнів, ставить перед ними педагогічні задачі та пропонує шляхи для їх вирішення, здійснює контроль та поступово спонукає дітей самим контролювати свою діяльність. Оскільки без самоконтролю повноцінна навчальна діяльність неможлива, основне завдання педагога – навчити учнів контролювати процес своєї навчальної діяльності. Оцінка виступає результатом контролю, і дитина повинна навчитись оцінювати свою роботу адекватно. У молодшому шкільному віці особливо важлива оцінка як правильності виконання завдання загалом, так і кожної операції окремо. Толерантний учитель не лише ставить оцінку, але й змістовно пояснює її, таким чином визначаючи критерії оцінки, які діти повинні засвоїти.

Сучасна шкільна освіта часто обмежується формуванням лише знань, умінь та навичок учня, ігноруючи особистісні аспекти, які і обумовлюють розвиток когнітивних здібностей людини та самооцінки зокрема. Самооцінка дитини, закладена у дошкільному віці, виступає передумовою її успішності у школі, проте сам процес навчання значно сильніше впливає на формування особистості учня. Від позитивних уявлень про себе залежить упевненість дитини у своїх можливостях, усвідомлення нею результату своєї діяльності як успішної або невдалої, відповідно і ставлення до своїх помилок, вибір посильних для дитини завдань [180, с. 285]. Діти молодшого шкільного віку часто мають завищену або занижену самооцінку, тому від педагогічної толерантності учителя залежить те, чи сприйматиме учень свої досягнення

або прогалини адекватно. Отже, завдання педагога – сформувати у своїх вихованців позитивне уявлення про себе.

У період молодшого шкільного віку активно розвиваються основні психічні функції дитини – мислення, сприйняття, пам'ять, увага, засвоюються нові знання, формуються уміння та навички, тобто створюється основа для усього майбутнього навчання. Від продуктивності навчальної діяльності у початковій школі залежить розвиток особистості дитини. Мотивація є основою результативної навчальної діяльності. Мотив отримання високої оцінки є провідним у діяльності молодшого школяра. Думка учителя, його оцінка дитини на початку навчального процесу, як вважає І. Кулагіна, є оцінкою її особистості взагалі та визначає соціальний статус школяра [115, с. 72]. Також шкільна оцінка впливає і на самооцінку дитини. Повноцінний розвиток особистості передбачає формування почуття компетентності, яке є головним новоутворенням молодшого шкільного віку. Адекватна самооцінка та почуття компетентності формуються у дитини у випадку створення у класі атмосфери психологічного комфорту та підтримки. Толерантний учитель не лише ставить учневі оцінку, детально пояснює її, але і намагається донести до кожного учня свої позитивні очікування, створити сприятливий емоційний фон для усіх, навіть негативних, оцінок. Педагогічна толерантність як якість особистості учителя визначає його здатність оцінювати конкретно виконані завдання, а не особистість учня. Толерантний педагог ніколи не порівнює дітей між собою та не закликає слідувати прикладу відмінників. Він спонукає своїх вихованців до особистих досягнень, не перехвалює успішних у навчанні учнів та підтримує навіть найменші успіхи слабкої, старанної дитини. Отже, саме учитель початкової школи скеровує навчальну діяльність дитини молодшого шкільного віку, а від його професійних якостей та педагогічної толерантності, зокрема, залежить формування особистості учня та його успішності у майбутньому.

Роль педагога важлива у вихованні моральних почуттів та вольових якостей учнів. Для цього потрібно правильно ставити вимоги до дітей.

Однак, це завдання є досить складним, адже, якщо вимоги учителя перетворюються на безапеляційні накази, в учнів формується негативне ставлення як безпосередньо до педагога, так і до навчальної діяльності загалом. Усі вимоги учителя, незалежно від своєї форми (нагадування, заборона, застереження, спонукання до дії, тощо) повинні бути продуманими, зрозумілими, лаконічно та доброзичливо висловленими, адекватними, безапеляційними та серйозними [37, с. 162]. За таких умов школярі почуваються впевнено, а учитель уникає негативних реакцій та протидії учнів.

Вплив учителя є визначальним також і в організації відносин в учнівському колективі, де формується індивідуальна манера поведінки кожної дитини. Цей процес відбувається на основі взаємодії між педагогом та школярами. На думку Г. Крайга, сутність відносин між однокласниками полягає в умінні знаходити розумний баланс між співробітництвом та суперництвом, а відносини між учнями та учителем будуються схожим чином – на основі компромісу між незалежністю та послухом [107, с. 442]. Учитель скеровує поведінку дітей, на прикладах показує особливості спілкування, стежить за дотриманням правил та залучає до контролю самих дітей. Оскільки кожна людина неповторна, відмінна від іншої, завдання учителя навчати школярів сприймати один одного, шукати між ними спільне та поважати індивідуальні особливості, тобто навчати толерантної взаємодії, яка зменшуватиме ймовірність виникнення конфліктних ситуацій у колективі та сприятиме процесу соціалізації школяра. У ставленні до однокласників діти молодшого шкільного віку, як правило, наслідують учителя, тому толерантний педагог не повинен виділяти одних дітей як зразкових у поведінці чи навчанні, інших як порушників чи нездібних школярів. Його завдання – знайти у кожному школяреві щось позитивне, в результаті це сприятиме формуванню атмосфери співпраці та поваги у колективі.

Сфера почуттів дитини молодшого шкільного віку розвивається перш за все у межах учбової діяльності, що пов’язано з розширенням соціального

простору. Так, почуття відповідальності співвідноситься з рефлексією, яка супроводжується емоційною оцінкою усіх відносин у навчальному процесі. Одним з найважливіших почуттів, які свідчать про розвиток особистості у процесі її соціалізації, є емпатія – «пасивно-споглядальне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи» [254, с. 108].

Здатність переживати щось разом з іншими, на думку В. Мухіної, складається з таких компонентів, як співчуття та вміння відчувати радість від успіхів інших людей [146, с. 317]. Емпатія є основою особистісної толерантності, і лише учитель, здатний співпереживати разом з учнем як його успіхи, так і невдачі, може розвивати такі ж почуття у своїх вихованців. Така здатність учителя є важливою у навчальній діяльності, оскільки основний механізм, за допомогою якого дитина учиться співпереживати, – це наслідування, тобто копіювання вчинків, міміки, манер поведінки, особливостей спілкування та вияву емоцій дорослої, авторитетної людини – учителя, який у період молодшого шкільного віку є взірцем для кожного школяра.

Емпатія сприяє формуванню дружнього колективу, адже передбачає співпереживання дітей один одному, їхню доброзичливість, уважність до позитивних та негативних випадків у житті класу. Дитина порівнює себе з іншими представниками колективу, змагається з ними, оскільки сама навчальна діяльність ставить основну мету перед школярем – учитись, максимально розвивати свої здібності, якості, уміння. Особливо конкуренція проявляється на етапі контролю, коли відповіді учнів змушують привертати увагу один до одного. Разом з тим, саме оцінка учителя залишається для дитини вирішальною. Таким чином, опосередковано відбувається процес відчуження школярів. Кожне оцінне судження педагога може викликати різні реакції учнів, наприклад, смуток, розчарування, агресію або ж радість чи задоволення. В результаті у дітей часто виникають почуття заздрості та байдужості. Для дітей молодшого шкільного віку співпереживання є новим почуттям, якого потрібно навчати у нових умовах навчальної діяльності. А це

завдання покладається на учителя, який володіє необхідними ресурсами для впливу на дитину. Важливість цього завдання підтверджує В. Мухіна: «Емпатія відкриває рефлексивну здатність людини проникати своїми почуттями та розумом у стан іншого, передбачити його можливу поведінку, здійснювати моральну та реальну підтримку» [146, с. 318]. Учитель може пояснювати, обґрунтовувати необхідність ставитись до інших людей з повагою, переконувати уявляти на місці іншого та намагатись відчути емоційний стан один одного. Головне – дати дітям можливість усвідомити, що кожен може помилятись, лише у такому випадку відбувається повноцінний розвиток особистості. Кожне пояснення повинне бути майстерно обґрунтованим, доведеним, тоді діти здатні прийняти різноманітні оцінні судження, особливо якщо вони стосуються важливих для них ситуацій та відносин.

Молодший школяр залежить від учителя емоційно. Такий стан дитини В. Мухіна описує як «емоційний голод – потреба у позитивних емоціях значущого дорослого», тобто учителя [146, с. 262]. Характер спілкування педагога з дітьми визначає їхню поведінку у школі. У психолого-педагогічній науковій літературі виділяють наступні стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний. Вважаємо доцільним коротко розглянути основні принципи взаємодії учителя з його вихованцем у межах кожного із стилів для того, щоб з'ясувати, який з них є найбільш сприятливим як для формування толерантних відносин в учнівському колективі, так і особисто для розвитку кожного учня.

Авторитарний стиль передбачає цілковиту покору учня волі учителя. Для дитини характерна пасивна позиція, оскільки педагог маніпулює школярами, для нього головне – сувора дисципліна у класі. Учитель не пояснює потребу у нормативній поведінці та чинить психологічний тиск на дітей. Позиція педагога відсторонена від учня, як результат, у колективі панує атмосфера тривоги, невпевненості, безініціативності. Завдяки строгій дисципліні виконання педагогічних завдань , як правило, успішне, проте діти

почуваються незахищеними, бояться учителя, не відчувають хорошого ставлення до себе.

Такий стиль педагогічного спілкування, зазвичай, формується на основі авторитарного типу особистості учителя. Вперше синдром авторитарної особистості обґрунтував у своєму дослідженні Т. Адорно [3]. На думку О. Кихтюк, авторитарна особистість є протилежною до толерантної, оскільки основою її формування є нетерпимість [93, с. 118]. Для авторитарної особистості характерні такі ознаки, як консерватизм, агресія, осуд, упередженість, стереотипність, цинізм, твердий характер, які можуть лише зашкодити педагогові у формуванні толерантних відносин з учнями у навчальному процесі.

Демократичний стиль характеризується активною позицією учня, співпрацею між педагогом та його вихованцями у навчальній діяльності. Дисциплінованість сприяє успішній взаємодії. Керуючись довірою до учнів, взаєморозумінням, учитель пояснює важливість уміння керувати своєю поведінкою як у навчальній діяльності, так і в інших справах. У результаті у дітей виникають позитивні емоції та радість від досягнення успіху, розвивається пізнавальна мотивація учіння. Відбувається об’єднання дітей у дружний колектив, у якому кожен учень усвідомлює важливість своєї діяльності, хоче виділитися своїми досягненнями, проте основою конкуренції виступає взаємоповага та доброзичливість. Саме демократичний стиль є передумовою розвитку особистостей як учня, так і учителя.

Ліберальний стиль характеризується низьким рівнем професіоналізму учителя, нездатністю організовувати навчальний процес та дисциплінувати колектив. Як наслідок, діти не відчувають задоволення та радості від співпраці та не розуміють своїх обов’язків.

В умовах авторитарного стилю в учня формується «негативна рефлексія» – здатність зрозуміти наслідки своєї поведінки та прагнення максимально використати перевагу кожної ситуації у своїх цілях. Демократичний стиль сприяє формуванню «позитивної рефлексії» -

спроможності співвідносити свої вчинки з їх результатами та поводитись так, щоб це приносило користь як самій дитині, так і колективові класу та педагогу [146, с. 264–266]. Процес рефлексії передбачає порівняння своїх попередніх досягнень з теперішніми, актуальними у даний момент, розуміння змін, які відбуваються з дитиною на основі критичного мислення. На переконання В. Мухіної, кінцевою метою навчальної діяльності є усвідомлена учбова діяльність школяра, яка, будучи першочергово організованою учителем, поступово перетворюється у самостійну діяльність учня, у якій він формулює навчальне завдання, здійснює учбові операції, контроль та оцінку [146, с. 326]. Таким чином, навчальна діяльність через рефлексію на дитину перетворюється на самостійне навчання, тобто досягається основна мета – навчити дитину учитися.

У контексті нашого дослідження важливою є позиція О. Плахотнік та Т. Спіріної щодо розуміння сутності педагога, основне завдання якого – формувати толерантну особистість свого вихованця. Так, здійснити це завдання може лише фахівець з «високим інноваційним потенціалом, що визначається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, яка демонструє готовність удосконалювати педагогічну діяльність … шукати власне нетрадиційне розв’язання проблем, які виникають, сприймати і креативно втілювати в уже існуючі нестандартні підходи у навчанні» [170, с. 13].

Отже, лише за умов демократичного стилю педагогічного впливу можливе формування толерантної особистості учня, оскільки учитель, як суб’єкт саме такої взаємодії, характеризується професійною майстерністю як у навчальній діяльності, так і в особистісних відносинах з дітьми.

Учитель як активний суб’єкт педагогічної взаємодії, як вважає І. Зимняя, – це «цілісна складна система» [75, с. 159], яка представляє певний узагальнений психологічний портрет педагога. Учитель початкової школи повинен володіти розвинутими особистісними та професійно-предметними характеристиками та комунікативними якостями. Така увага до учителя

початкової школи зрозуміла, оскільки саме він відповідальний перед дітьми, які характеризуються своїми віковими особливостями, та повинен враховувати ці особливості в організації навчальної діяльності школярів. Учитель початкових класів повинен бути орієнтований на гуманістичне виховання дітей та розвиток особистості школяра засобами навчальної дисципліни, у нашому випадку, іноземної мови. Таким чином, основна ціль навчання – використання іноземної мови як інструменту інтелектуального, особистісного та соціального розвитку молодшого школяра. Важливим аспектом у реалізації цієї цілі виступає особистість учителя, оскільки його емоційний стан та уміння проникати у навчальну діяльність дитини відображаються на поведінці, стані, особистісних проявах школярів як під час навчання, так і після його закінчення.

Щоб з'ясувати, чому ми вважаємо толерантність особистісною рисою, потрібно розглянути структуру психологічного портрету педагога. Психологічний портрет учителя містить наступні компоненти: індивідуальні якості (темперамент, здібності), особистісні якості (особливості людини як суб'єкта соціального середовища), комунікативні якості, статусні особливості (його роль, позиція у колективі) та якісні показники (професійно-предметні прояви поведінки) [75, с. 160]. З точки зору діяльнісного підходу особистість педагога є визначальним фактором у створенні умов для розвитку молодшого школяра. Оскільки у структурі психологічного портрету учителя особистісні якості займають важливе місце, вважаємо доцільним стверджувати, що педагогічна толерантність – особистісна якість, проте слід звернути увагу на її інтегративність та динамічність. Толерантність не є вродженою рисою особистості, її формування розпочинається у соціальному середовищі (у сім'ї, школі) за сприятливих для цього умов, а розвиток відбувається протягом усього життя. Саме тому толерантність – динамічне явище. Інтегративність толерантності пояснюється тим, що у цій рисі знаходять своє відображення індивідуальні якості людини (наприклад, темперамент визначає позицію у відносинах з

іншими людьми), комунікативні якості (здатність знаходити порозуміння у спілкуванні), якісні показники (уміння взаємодіяти), особистісні особливості (наприклад, емпатійність). Особистісні риси людини розвиваються в умовах соціального середовища, усі суб'єкти якого здійснюють певний вплив один на одного, тому толерантність, її якісні показники залежать від характеру цього впливу. Отже, толерантність – особистісна якість, основою якої виступають власні ціннісні орієнтації людини та норми, правила суспільства, у якому ця людина живе та здійснює діяльність.

У визначенні педагогічної толерантності використовуємо такі поняття як «здатність» та «готовність» не випадково. У тлумачному словнику української мови знаходимо наступні дефініції цих понять: здатність – «властивість здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином» [261, с. 531], готовність – «бажання зробити що-небудь» [260, с. 148]. Таким чином, здатність передбачає наявність у педагога усіх необхідних ресурсів для здійснення успішної взаємодії у педагогічній діяльності, а готовність показує, що педагог практично реалізує установки толерантної взаємодії, не лише може, але й прагне співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу та, відповідно, навчати учнів толерантної поведінки.

Аналіз психолого-педагогічних особливостей навчальної діяльності студентства та учнів початкової школи, їхніх вікових характеристик, перспектив формування педагогічної толерантності засобами іноземних мов дозволяє уточнити визначення досліджуваного явища, конкретизувавши його наступним чином: *педагогічна толерантність майбутніх учителів іноземних мов початкової школи формується шляхом мотиваційного забезпечення навчання та встановлення із суб'єктами педагогічного процесу толерантних стосунків, основою яких є довіра, співпраця, радість, емпатія, рефлексія, активна позиція, консенсус та психологічний комфорт*.

**Висновки до першого розділу**

У сучасних умовах розвитку освітньої галузі в Україні зростає інтерес суспільства до процесу формування особистості учителя, який відіграє важливу роль у становленні та розвитку молодого покоління. У результаті підвищуються вимоги до професійної підготовки педагога. Найбільший науковий інтерес представляє комплекс професійно важливих якостей, зокрема толерантності, які дають можливість педагогу здійснити таку взаємодію з учнями, яка сприяє всебічному розвитку особистості дитини.

Ретроспективний аналіз досліджуваного явища засвідчив, що в епоху античності ідеї толерантності прослідковувались через феномен моральності та прагнення знайти шляхи до гармонізації людських відносин. З давніх часів це явище, хоч і не називалося толерантністю, а терпимістю, віротерпимістю, і відображало прагнення людства до мирного буття в умовах культурного, релігійного, суспільного різноманіття.

Сутність поняття толерантності полягає у його полінауковому характері, відповідно дуже часто дослідження проводяться на межі зіткнення гуманітарних наук – соціології, філософії, релігієзнавства, культурології, політології, права, медицини, психології та педагогіки.

Аналіз довідкової літератури показав традиційне ототожнення толерантності з терпимістю. Визначаючи межі толерантності, ми дійшли до висновку, що неправомірно вважати толерантність терпимістю, яка викликає дискомфорт та напругу на емоційному рівні, прийняттям, дружнім ставленням, байдужістю, конформізмом, поблажливістю, колективізмом, поступкою чи потуранням. Сутність даної категорії базується на активній позиції носія толерантності як особистісної риси, який приймає різноманітні відмінності іншого, визнає його права, неупереджено ставиться до його поглядів та вчинків, та одночасно готовий до зміни власних переконань у разі виникнення такої потреби.

У науковій літературі представлені різні види толерантності та підходи до її вивчення, а саме: гуманістичний, діяльнісний,

біхевіористичний, когнітивний, диверсифікаційний, особистісний, аксіологічний, фасилітативний, діалогічний, динамічний, прагматичний, які підтверджують думку про те, що це інтегроване, багатоаспектне та багатокомпонентне явище.

У педагогіці розуміння толерантності прив'язане до освітньої парадигми (традиційної, гуманістичної, гуманітарної). У контексті нашого дослідження толерантність як консенсус найбільш повно розкриває сутність толерантності з точки зору діяльнісного підходу, оскільки передбачає активну взаємодію суб'єктів, результатом якої є спільні рішення та відповідна толерантна поведінка. Основними завданнями педагогіки толерантності є заперечення насилля, мирне вирішення проблемних чи конфліктних ситуацій, забезпечення умов толерантної взаємодії, формування толерантної свідомості та поведінки, розуміння толерантності як цінності.

Для визначення поняття педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов ми проаналізували ті роботи науковців, предметом вивчення яких є толерантність учителя, психолого-педагогічні особливості навчальної діяльності студентства та учнів початкової школи, їхні вікові характеристики, перспективи формування педагогічної толерантності засобами іноземних мов. На основі проведеного аналізу було сформульовано наступне визначення досліджуваного явища: *педагогічна толерантність майбутніх учителів іноземних мов початкової школи – інтегративна динамічна особистісна якість, яка обумовлює здатність та готовність педагога до успішної взаємодії у сфері професійної діяльності, його розуміння, визнання та прийняття без агресії суб'єктів педагогічного процесу як носіїв інших цінностей, переконань, поглядів і форм поведінки шляхом мотиваційного забезпечення навчання та встановлення з ними толерантних стосунків, основою яких є довіра, співпраця, радість, емпатія, рефлексія, активна позиція, консенсус та психологічний комфорт.*

Зміст розділу розкрито у таких публікаціях автора [55–57; 59; 62; 245].

# РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

## 2.1 Модель педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Для досягнення мети цього дослідження, яка полягає у розробці моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов, важливо визначити ключові компоненти педагогічної толерантності. Аналіз структури толерантності особистості у психолого-педагогічній літературі, представлений у додатку А (див. Додаток А), вказує на те, що дослідники керуються різними підходами (аксіологічним, гуманістичним, особистісним, діяльнісним, акмеологічним, інтегрально-аналітичним, системним) у виділенні компонентів досліджуваного явища. У психолого-педагогічних дослідженнях структура толерантності традиційно описується за допомогою тріади компонентів – когнітивного, емоційного та поведінкового. Вважаємо, що запропоновані іншими авторами компоненти толерантності не так глибоко відображають глибину феномену.

Для обґрунтування вибору складових педагогічної толерантності потрібно розглянути провідні аспекти діяльнісного підходу як методологічної основи вивчення досліджуваного нами поняття.

Діяльнісний підхід – це теорія, основою якої є твердження про провідну роль діяльності в освітньому процесі. Розробниками даної теорії є О. Леонтьєв [121], С. Рубинштейн [185], які вважали, що саме діяльність обумовлює розвиток свідомості людини, а не навпаки. Актуальність застосування діяльнісного підходу у дослідженні педагогічної толерантності не випадкова, оскільки ця теорія відображає практичні аспекти формування толерантності як якості майбутнього педагога у процесі навчання.

Згідно з концепцією О. Леонтьєва будь-яка діяльність людини містить об’єкт впливу, способи його перетворення, продукт, засоби та умови перетворення, психічне відображення цих складових, яке управляє і

контролює втілення процесів перетворення. Структуру діяльності утворюють окремі діяльності, виділені залежно від мотивів, які спонукають до цих діяльностей; дії, які підпорядковуються усвідомленим цілям; операції, які безпосередньо залежать від тих умов, за допомогою яких можливе досягнення конкретної цілі [121, с. 106]. Діяльність людини може відбуватись у різноманітних умовах та формах, тому і структура діяльності може бути різною. Однак, серед основних складових будь-якої діяльності Д. Легенчук виділяє наступні:

- мотиви, які спонукають до діяльності;
- цілі, на досягнення яких діяльність спрямовується;
- засоби здійснення діяльності [118, с.159].

С. Гончаренко визначає діяльність як «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни», а основними її складовими є суб'єкт з усіма своїми потребами; мета, яка сприяє перетворенню предмета в об'єкт, на який діяльність спрямовується; засоби втілення мети та результат діяльності [254, с. 90]. Як стверджує О. Асмолов, згідно з діяльнісним підходом аналіз системи діяльностей, у яких відбувається реалізація життя людини у суспільстві, розкриває сутність самої людини як багаторівневого структурного утворення [7, с. 112].

Розуміння діяльності як багаторівневої системи, що складається з цілі, мотивів, дій та результату, характерне перш за все для психологічних досліджень. Така структура діяльності покладена в основу і педагогічної діяльності, проте у педагогіці компоненти діяльності розглядаються як «відносно самостійні функціональні види діяльності педагога» [164, с. 24].

Так, Н. Бордовська у структурі діяльності учителя виділяє наступні функціональні компоненти:

1) гностичний – передбачає знання педагогом як предмета, який він викладає, так і способів педагогічного спілкування, психологічних та вікових особливостей своїх вихованців, та самопізнання, аналіз педагогічної ситуації, постановку педагогічної задачі, пошук шляхів її вирішення;

2) проектувальний – розуміння перспективних завдань навчання та виховання і способів реалізації цих задач, передбачення можливих наслідків вирішення педагогічних завдань;

3) конструктивний – особливості побудови педагогом своєї навчальної діяльності та спонукання учнів чи студентів до активності, враховуючи найближчі цілі навчання і виховання (заняття, урок, послідовність занять);

4) комунікативний – особливості комунікативної взаємодії педагога з вихованцями та іншими учасниками навчального процесу, від яких залежить продуктивність педагогічної діяльності та досягнення освітніх і виховних цілей;

5) організаційний – уміння педагога організовувати і власну діяльність, і активність учнів (студентів) у процесі вирішення педагогічної задачі [25, с. 142–143].

А. Остапенко пропонує доповнити цю структуру оціночним та прогностичним елементами, які передбачають різні рівні досягнення результатів у вирішенні педагогічних задач, а відповідно і аналіз причин такого явища, та прогнозування, яким чином результати навчальної діяльності вплинуть на діяльність студента в майбутньому [161, с. 47]. Схожої думки дотримується В. Сластьонін, стверджуючи, що потрібно виділяти контрольно-оціночний (рефлексивний) компонент у структурі педагогічної діяльності [196, с. 26]. Педагогічний процес ефективний за наявності постійного зворотного зв’язку, завдяки якому учитель має можливість порівняти досягнення вихованців з тими результатами, які планувались заздалегідь.

Діяльність як складна динамічна система взаємовідносин зі світом, під впливом якої формуються її особистісні якості, характеризується предметністю та суб’єктністю. Предметність проявляється у тому, що людина, діючи активно, змінює дійсність, а суб’єктність виражається у потребах, намірах, цілях і мотивах людини. У контексті діяльнісного підходу

людина – активний учасник соціальних взаємовідносин, активний суб'єкт і об'єкт виховання, навчання, розумової та предметної діяльності [14, с. 19].

А. Боровских, Н. Розов пропонують соціальний аспект розуміння діяльності. У традиційних психолого-педагогічних дослідженнях діяльність розглядається як функція людини, індивідуального суб'єкта, який усвідомлює ціль та реалізує її за допомогою певних засобів та дій. А. Боровских, Н. Розов пропонують соціальний аспект розуміння діяльності та наголошують, що її суспільна спрямованість обумовлює розуміння діяльності як «функції не індивідуума, а суспільства». У такому аспекті суб'єктом діяльності є суспільство чи спільнота, яка її здійснює. Ціль діяльності – «ідеальний об'єкт, який є результатом відображення у нашій свідомості об'єктивної соціальної необхідності» [26, с. 25–29]. Відповідно, мотивацію людина отримує від спільноти, представником якої вона є. Основою мотиву є потреба бути включеним у життя «світу людей», тобто у діяльність. Етапи розвитку особистості визначають провідний вид діяльності, у який вона прагне бути прийнятою: сімейний, ігровий, навчальний, громадський, професійний. Тобто, потреба у діяльності є основною спонукальною причиною розвитку особистості. Звідси, ціль освіти – підготувати дитину (студента) до участі у діяльності людського суспільства.

В особистості людини відображається поєднання усіх видів діяльностей, у яких вона бере участь, та усіх ролей, які вона в них виконує. Унікальність цієї сукупності визначає неповторність самої людини. Таким чином, розвиток особистості людини – розширення, ускладнення доступних для неї форм і видів діяльності.

А. Боровских, Н. Розов, визначаючи діяльнісні педагогічні принципи, звертають увагу на те, що вони повинні відображати цілі та функції освіти. Так, діяльнісними принципами педагогіки є наступні:

1) головна функція освіти – підготувати дитину до участі у діяльності людського суспільства, а ціль освіти – формування універсальних навичок

діяльності, які, на наш погляд, є основними в умовах глобалізаційних процесів у світі;

2) навчання – це специфічний вид діяльності, який відбувається у навчальному середовищі (класі чи групі), де і педагоги, і їх вихованці виконують свої функції. Учитель працює не з окремою дитиною (студентом), а з колективом, він повинен використовувати закони функціонування цього колективу для досягнення тих цілей, які співвідносяться з його функціями – навчати і виховувати.

3) педагогічна діяльність – специфічний вид діяльності, який управляє, організовує, спрямовує навчальну діяльність. Функції педагогічної діяльності (навчальна, виховна, організуюча) є взаємопов'язаними складовими єдиної діяльності. Основна задача вищої педагогічної освіти – допомогти кожному майбутньому педагогу усвідомити себе частиною педагогічної спільноти, а свою діяльність – як виконання певної функції у цій спільноті [26, с. 40].

Діяльнісний підхід у педагогіці співвідноситься з компетентісним, розглядаючи компетенції у їх конкретному прояві. Згідно з діяльнісним підходом поняття дій та діяльності розмежовуються, відповідно розділяються, з одного боку, уміння та навички (уміння стосуються виконання дій у діяльності, а навички – виконання дій взагалі у довільних умовах), а з іншого – знання та розуміння (знання – засіб формування навичок, розуміння – інструмент для формування умінь). Уміння та розуміння як здатність застосовувати знання і навички у діяльності, як стверджують А. Боровских, Н. Розов, є загальними компетенціями [26, с. 51]. Слід підкреслити, що навчальні програми, як шкільні, так і вузівські, перевантажені знаннями, які мають засвоїти учні та студенти, тоді як розумінню приділяється недостатньо уваги. А навчальний матеріал повинен бути орієнтований на засвоєння знань через їх розуміння, усвідомлення того, що дійсно використовується у діяльності у довільних умовах.

Неодноразово нами наголошувалось, що основна ціль навчальної діяльності – розвиток особистості учня (студента). У контексті діяльнісних принципів поступове виконання сукупності певних дій, об'єднаних спільною метою, призводить до розширення досвіду людини та способів її взаємодії у соціальному середовищі. Таким чином, діяльнісні принципи передбачають, що педагог, розробляючи освітню програму, методику викладання та організацію навчальної діяльності, зосереджує увагу перш за все на узагальнених діяльнісних функціях, які потрібно розвивати, а не на предметному змісті дисципліни. Отже, «надпредметний» зміст освіти і є основною ціллю навчальної діяльності [26, с. 56]. Такий функціональний підхід у педагогічній діяльності повинен застосовуватись поступово, залучаючи вихованців до все складніших та різноманітніших видів діяльності. У аспекті методики перехід від предметного навчання до «надпредметного» можна здійснити, соціалізуючи навчальні ситуації та персоніфікуючи довільність дій, тобто наділивши учня (студента) чи педагога певною соціальною роллю. Проте, як стверджує А. Орлов, персоніфікація педагогічної діяльності передбачає відхід від традиційного розуміння рольової взаємодії між педагогом та вихованцем, тобто від взаємодії не особистостей, а ролей [157, с. 148]. Персоніфікація педагогічної взаємодії означає можливість включення у діяльність особистісного досвіду суб'єктів навчального процесу, тобто їхніх переживань, почуттів, емоцій та відповідних учинків, які, можливо, і не співпадають з традиційними уявленнями про функції та сутність соціальних ролей учителя та учня (студента).

Освітня програма повинна сприяти максимальному засвоєнню тих діяльнісних соціальних функцій, які допоможуть людині знайти своє місце у світі та бути цінними для суспільства. Знання самого предмету, згідно з діяльнісним підходом, має другорядне значення, оскільки дисципліна є перш за все предметом діяльності. Проте, її змістове наповнення повинно відповідати формі і виду діяльності, який людина має засвоїти на основі

цього навчального матеріалу. Варто зауважити, що різні дисципліни здатні втілювати одну й ту ж мету. Наприклад, формування педагогічної толерантності майбутнього учителя може здійснюватись у процесі професійної підготовки на заняттях з таких дисциплін, як іноземна мова, українська мова, педагогіка, психологія. Тобто, в освітніх закладах повинен виконуватися принцип єдності процесу розвитку.

Діяльнісні принципи актуальні у розробці навчальних програм, оскільки дозволяють проаналізувати різні дисципліни та створити арсенал знань, потрібний для розвитку кожного студента (учня). Такий ретельний аналіз допоможе уникнути перевантаження вихованців навчальним матеріалом, не дублювати розвиток одних і тих самих функцій та не пропускати інших, не менш важливих. У такому випадку студенти будуть зацікавлені у навчальних предметах, а значить діяльність буде ефективною. Отже, професійна підготовка повинна бути орієнтована на засвоєння реальних навичок, потрібних у діяльності, та на розвиток креативності студентів.

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні діяльнісний підхід набуває особистісного змісту. На думку О. Скрипченко, сутність суб'єктно-орієнтованого навчання реалізується в особистісно-діяльнісному підході [37]. Особистісний компонент цього підходу передбачає, що учень (студент) зі своїми творчими, соціальними та діяльнісними особливостями є центральним суб'єктом педагогічної діяльності.

Актуалізація особистісного підходу в освітній практиці та педагогічних дослідженнях, як стверджує О. Тоісева, обумовила потребу реалізації діяльнісного підходу [209, с. 199]. Ми погоджуємося з науковцем, адже особистісний аспект і діяльність тісно взаємопов'язані між собою. Людина здійснює діяльність, опираючись на свої потреби, цінності, цілі і мотиви, вона змінює дійсність, набуваючи досвіду. Разом з тим, діяльність як соціальне явище, впливає на її спрямованість, визначає її потреби, цілі та мотиви. Отже, вважаємо доцільним розглядати діяльнісний підхід у

формуванні педагогічної толерантності майбутнього педагога, враховуючи особистісний аспект цієї концепції.

З позиції діяльнісного підходу основна увага зосереджується на особистості як суб'єкті діяльності, структурними складовими якої є спрямованість, здібності, характер та самоконтроль [14]. Спрямованість характеризується сукупністю стійких мотивів, які визначають діяльність особистості, та переконаннями, інтересами, схильностями, які відображають світогляд людини. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які обумовлюють успішність людини у певній діяльності. Характер – сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, які формуються і проявляються у спілкуванні та діяльності. Характер формується протягом усього життя і включає такі морально-вольові якості, як чуттєвість, скромність, відповідальність, рішучість, мужність, наполегливість, самовладання. Ці якості обумовлюють вибір певного стилю поведінки та способів вирішення практичних завдань. Самоконтроль – саморегуляція людиною своєї поведінки та діяльності. Саме самоконтроль дозволяє коригувати дії та вчинки, допомагає планувати, прогнозувати та активізовувати діяльність [14, с. 19]. Така загальна структура особистості людини, на наш погляд, співвідноситься з професійно значущими якостями педагога, які виділяє Н. Кузьміна: педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість [75, с. 141]. Основою педагогічної спрямованості є інтерес учителя до учня, його зацікавленість у творчій педагогічній діяльності та усвідомлення своєї здатності до такої діяльності.

В останні роки у загальній та професійній освіті зміщується акцент з традиційного засвоєння знань, умінь, навичок на оволодіння основами діяльності, особливо навчальної, за допомогою якої засвоюються інші види діяльності. Проте, О. Тоісева наголошує на певній обмеженості такого тлумачення діяльнісного підходу, пропонуючи нове розуміння його сутності та використовуючи термін «системно-діяльнісний підхід» [209, с. 200]. У

контексті такого підходу ціль освіти – розвиток особистості учня (студента) на основі засвоєння універсальних способів діяльності. Слід зауважити, що особистісний, компетентнісний, традиційний ЗУНівський підходи не суперечать системно-діяльнісному, а швидше входять у його структуру. Так, на операційно-технологічному рівні педагогічної діяльності розвиток особистості відбувається завдяки засвоєнню потрібних знань, умінь, навичок, а компетенція стає особистісною характеристикою лише у процесі діяльності [8].

Сутність системно-діяльнісного підходу, як підкреслює Т. Фисенко, полягає у тому, що нові знання учні (студенти) здобувають не у готовому вигляді від педагога, а у процесі самостійної пошукової чи дослідницької діяльності [224]. Отже, педагог повинен організовувати цю діяльність таким чином, щоб його вихованці змогли самі вирішити педагогічні задачі та пояснити, як діяти у нових для них умовах. Принцип проблематизації педагогічної взаємодії, сформульований А. Орловим, передбачає схоже розуміння функції педагога – актуалізувати, стимулювати особистісний розвиток дитини (студента), активізувати його дослідницьку діяльність, створити умови для самостійної постановки та вирішення пізнавальних проблем [157, с. 147]. Таким чином, за системно-діяльнісного підходу застосовуються технології організації колективної пошукової діяльності та методи, які забезпечують саморозвиток людини, її самоактуалізацію, дозволяють знаходити актуальні для кожної людини способи вирішення життєвих ситуацій [209, с. 201]. Учитель виступає у ролі фасилітатора, який супроводжує навчальну діяльність, створює потрібні педагогічні умови, спонукає вихованців до нестандартних рішень, тобто результат не обов’язково повинен співпадати з очікуваннями педагога.

Основною складовою педагогічного процесу є педагогічна задача, тобто педагогічна ситуація, яка співвідноситься з ціллю діяльності та умовами її здійснення. Вирішення педагогічних задач відбувається за алгоритмом: аналіз ситуації та постановка педагогічної задачі; проектування

можливих рішень задачі та вибір найбільш оптимальних варіантів у певних умовах; їхнє практичне втілення на основі взаємодії; аналіз та оцінка результатів [113, с. 30]. Така послідовність операцій у вирішенні педагогічних задач відповідає загальній структурі діяльності учителя.

Сутність системного компоненту такого підходу полягає в організації освітнього процесу, який розглядається як сукупність «різноманітних взаємопов'язаних та взаємообумовлених видів діяльності усіх задіяних у ньому суб'єктів» [209, с. 201]. Оскільки суб'єктами освітнього процесу є педагоги та учні (студенти), то у контексті системно-діяльнісного підходу діяльність – системно організований освітній процес, який здійснює управління навчальною діяльністю учнів (студентів).

Отже, системно-діяльнісний підхід як методологічна основа формування педагогічної толерантності студентів, здатний забезпечити професійну підготовку майбутніх учителів як у досліджуваному нами контексті в сучасних умовах розвитку освіти, так і формувати соціальну, особистісну, професійну готовність студентів до майбутньої професійної діяльності.

Виділення структурних компонентів толерантності пов'язане з її функціями. Так, Є. Кривцова виділяє наступні функції толерантності у соціальних відносинах:

1) аксіологічну – толерантність є особистісною та загальнолюдською цінністю, допомагає людині відчувати радість від спілкування з іншими, усвідомлення власної неповторності та визнання у групі;

2) миротворчу – толерантність передбачає різноманіття середовища, поглядів, забезпечує мирне співіснування представників суспільства, які відрізняються певними ознаками один від одного, виступає гарантією ненасилля по відношенню до меншин, легалізуючи їх за допомогою законів;

3) регулятивну – толерантність допомагає стримувати негативні реакції або замінювати їх на позитивні, знаходити шляхи виходу з

конфліктних ситуацій, стимулює повагу, рівноправність та свободу у міжособистісних відносинах;

4) психологічну – толерантність регулює психологічну атмосферу у групі та суспільстві загалом, розвиває самооцінку людини, знижує сенситивність до несприятливих факторів та фрустраційних ситуацій, забезпечує соціальну самоідентифікацію;

5) виховну – толерантність сприяє передачі досвіду людства та позитивної соціальної взаємодії, показує досконалий приклад життєдіяльності у соціальному середовищі, забезпечує соціалізацію особистості, розвиває емпатію, розуміння, уміння оцінювати дії людей належним чином;

6) комунікативну – розвиває здатність до співпраці, конструктивного спілкування з людьми, які мають інший світогляд [110, с. 42].

Проаналізувавши низку досліджень [162, с. 41], [175; 166], виділяємо наступні функції педагогічної толерантності:

- інформаційну функцію – усвідомлення людиною інформації про основні поняття, які розкривають зміст толерантності як особистісної риси;
- функцію розуміння – сприйняття та розуміння установок, прагнень, намірів, емоційних станів іншої людини;
- емотивну функцію – сприйняття іншої людини на емоційному рівні, за допомогою якого можлива зміна власних станів та переживань;
- значеннєву (сенсову) функцію – усвідомлення та прийняття педагогічної толерантності як якості особистості;
- регулятивну функцію – регуляція власних дій педагога та стимуляція активності суб’єктів у навчально-виховному процесі на основі толерантності.

У контексті системно-діяльнісного підходу освітній процес має наступну структуру [224]:

1) Мотиваційно-цільовий компонент полягає у визначенні особистісного спрямування діяльності. Системотворчою характеристикою є

особистісний результат виховання і навчання та система дій, за допомогою яких засвоюється зміст освіти. Пізнавальні цілі учня (студента) стосуються не тільки об'єктів вивчення, але і способів їх вивчення.

2) Змістовий компонент передбачає, що зміст освіти повинен бути системним та діяльнісним, основою якого виступають універсальні засоби, методи і норми. Системний зміст допомагає людині не лише засвоювати знання та досвід людства, але і розвиває її творчий потенціал у процесі формування власних знань про світ. Системно-діяльнісний підхід реалізується завдяки поєднанню власне предметного, загальнопредметного та метапредметного змісту.

3) Операційний компонент передбачає активну участь учнів (студентів) у аналізі педагогічних задач та проблемних ситуацій, виборі стратегії діяльності, обговоренні результатів, аргументації своєї позиції. Операційний компонент сприяє формуванню критичного мислення учнів (студентів), розвитку групової форми роботи, поєднанню їхніх теоретичних знань і практичних умінь.

4) Рефлексивно-оціночний компонент полягає в усвідомленні діяльності учнями (студентами). Рефлексія допомагає людині переоцінити результати діяльності, внести корективи у подальший процес навчання та одночасно усвідомити свою неповторність, відмінність від інших, адекватно оцінювати свої досягнення. Рефлексія та самооцінка визначають розвиток особистості.

У структурі педагогічної діяльності А. Асмолов виділяє такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, цільовий, операційно-технологічний, ресурсний, а результат є системотворчим фактором діяльності [8, с. 18–22].

За такого розуміння структури освітнього процесу формування педагогічної толерантності майбутніх учителів здійснюватиметься найбільш успішно, адже вищезгадані компоненти відображають цілі, мотиви, зміст, засоби формування толерантності, враховують особистісний аспект

досліджуваного явища, акцентують увагу на рефлексивних та оціночних здатностях особистості.

Отже, проаналізувавши функції педагогічної толерантності та особливості системно-діяльнісного підходу, у структурі педагогічної толерантності виділяємо мотиваційно-цільовий, змістово-когнітивний, процесуально-комунікативний та рефлексивно-поведінковий компоненти. Мотиваційно-цільовий компонент передбачає особистісний зміст діяльності толерантного учителя, змістово-когнітивний – оволодіння знаннями про сутність категорії педагогічної толерантності; процесуально-комунікативний – формування умінь і навичок толерантного спілкування, практичне застосування навчальних технологій, метою яких є розвиток здібностей студента та засвоєння толерантних способів діяльності; рефлексивно-поведінковий – формування внутрішніх механізмів особистості учителя задля налагодження безпосередньої толерантної взаємодії з усіма учасниками навчання, усвідомлення значущості та ефективності своєї професійної діяльності.

Наступним етапом у дослідженні педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи є визначення її критеріїв, показників та рівнів.

Критерій ми розуміємо як ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення і класифікація досліджуваного явища. Аналіз наукової літератури дозволяє визначити зміст критеріїв як рівень відповідності об’єкта своїй сутності. Вважаємо, що підставою для визначення рівнів педагогічної толерантності майбутніх учителів є ступінь розвитку мотиваційного, цільового, змістового, когнітивного, комунікативного, операційного, рефлексивного та поведінкового критеріїв. Показниками є те, по чому можна зробити висновок про стан певного феномену. Вони використовуються як характеристика змін, які фіксують рівень розвитку досліджуваного явища за виділеними критеріями.

Модель педагогічної толерантності зображено на рисунку 2.1.

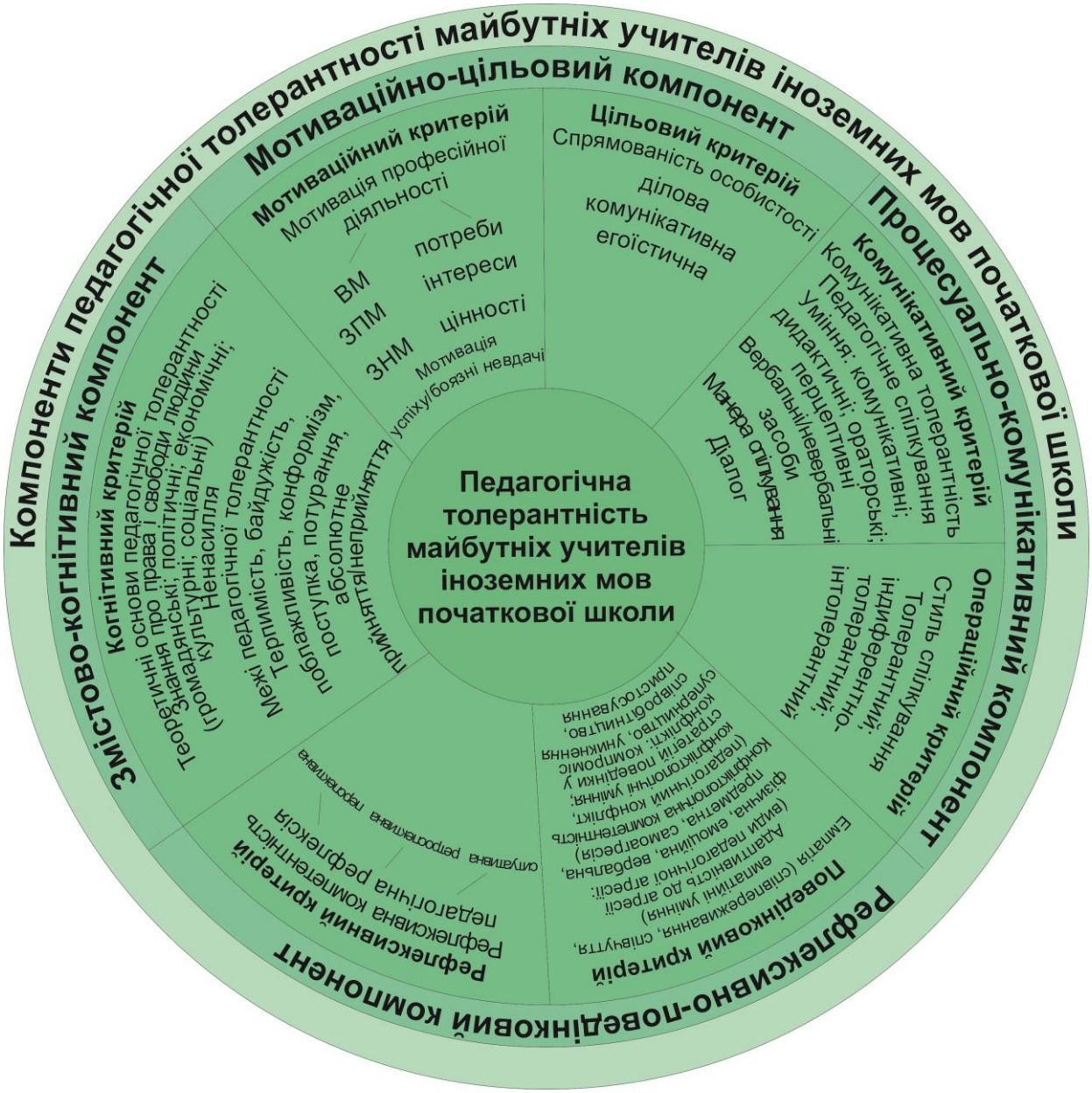



Рис. 2.1 Модель педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи

У контексті нашого дослідження визначено наступні критерії та показники педагогічної толерантності: когнітивний (показники – теоретичні основи педагогічної толерантності, її межі), мотиваційний (показники – мотивація професійної діяльності, мотивація успіху / боязні невдачі), цільовий (показник – спрямованість особистості), комунікативний (показник – комунікативна толерантність), операційний (показник – стиль спілкування учителя), поведінковий (показники – емпатія, адаптивність до агресії,

конфліктологічна компетентність), рефлексивний (показник – рефлексивна компетентність).

У нашому дослідженні визначено такі рівні сформованості педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи:

Високий – студенти володіють знаннями про сутність педагогічної толерантності, розуміють, приймають інших, визнають їхнє право на самовираження, будують взаємодію на основі поваги і довіри. Для цих майбутніх учителів характерна достатньо розвинена внутрішня та позитивна зовнішня мотивація, прагнення досягнути успіху у діяльності, ділова спрямованість особистості, розвинена комунікативна та рефлексивна компетентності, рівноправність у спілкуванні, взаєморозуміння, здатність співпереживати та співчувати, ставити себе на місце іншої людини, вміння конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти, готовність до співробітництва, адаптивність до агресії як власної, так і партнерів по спілкуванню.

Середній – студенти недостатньо розуміють теоретичні основи педагогічної толерантності, для них властива ситуативна толерантність, часті прояви конформізму або ж надмірна опіка у взаємодії з іншими, перевага зовнішньої позитивної мотивації, залежність від соціальних факторів, комунікативна спрямованість особистості, настороженість у спілкуванні, індиферентно-толерантний стиль комунікації, готовність до компромісів та відмова від власної позиції, здатність до емпатії залежить від атмосфери у колективі, обмежена емоційна чуттєвість, схильність розв’язувати конфліктні ситуації на основі поступки, ситуативна агресивність та рефлективність.

Низький – майбутні учителі ототожнюють толерантність з терпимістю, характеризуються яскраво вираженими авторитарними установками, байдужістю до особистісних проявів. У цих студентів переважає зовнішня негативна мотивація, прагнення уникнути невдачі, неадекватна самооцінка, безініціативність, егоїстична спрямованість

особистості, категоричність, відмова взаємодіяти у процесі комунікації, інтолерантний стиль спілкування, прагнення домінувати та маніпулювати іншими, суперництво та пристосування у конфліктних ситуаціях, високий рівень агресивності, нерозвинена емпатія, невміння аналізувати та прогнозувати свою діяльність, знаходити взаєморозуміння.

У наступних підрозділах дисертаційної роботи детально описано критерії, показники та рівні сформованості педагогічної толерантності.

### 2. 1. 1. Змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності

Змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності у нашому дослідженні представлений за допомогою когнітивного критерію, який передбачає знання про зміст педагогічної толерантності як риси учителя. Вважаємо доцільним досліджувати сутність змістово-когнітивного компоненту шляхом аналізу показників його критерію.

Найбільш детально науковцями досліджено когнітивний критерій толерантності. Як стверджує С. Братченко, його сутність полягає у прийнятті людиною складності та різноманітності життєвої реальності та усвідомленні, що кожна особистість сприймає, розуміє та оцінює цю реальність по-своєму [29]. Варіативність сприйняття передбачає суб’єктивність та відносність уявлень людини про навколишню дійсність та проявляється у ситуаціях існування будь-яких протиріч, які доцільно розглядати як ознаки плюралізму. Інтолерантність, як протилежне до толерантності за змістом поняття, заперечує можливість існування різноманітності поглядів, оскільки її основою завжди є певна норма, якої потрібно дотримуватись, а значить нівелюється ідея плюралізму. Толерантність як особистісна якість допомагає не перетворювати відмінності у поглядах на міжособистісний конфлікт [29], [200, с. 62], [162, с. 33].

Ознаки когнітивного критерію, виділені С. Братченком [29, с. 110], властиві і для педагогічної толерантності учителя. Сформований когнітивний критерій педагогічної толерантності дозволяє учителю регулювати характер взаємодії з усіма учасниками навчального процесу, які мають як спільні, так і відмінні риси у світосприйнятті.

Налагодженню взаємодії між педагогом та його вихованцями сприяють знання про показники когнітивного критерію педагогічної толерантності, до яких відносимо обізнаність із правами людини, ненасиллям та межами педагогічної толерантності.

Провідним елементом когнітивного критерію є знання про права людини, який є основою побудови будь-яких взаємовідносин у суспільстві, зокрема між педагогом та його вихованцями.

На актуальність вивчення прав людини вказується у Декларації принципів толерантності. Зокрема у статті 1 зазначено, що підґрунтям формування толерантності є знання, відкритість, свобода совісті, переконань, «визнання універсальних прав та основних свобод людини», а стаття 4 визначає виховання найефективнішим засобом попередження проявів нетерпимості [69, с. 13–15]. Навчання та виховання в дусі толерантності передбачає засвоєння знань про права і свободи людини для створення умов, необхідних як для успішної самореалізації особистості, так і для забезпечення прав інших.

У преамбулі до Декларації принципів толерантності наведено детальний перелік міжнародних актів, дотримання яких забезпечує права людини. Більше того, ці документи відображають змістове наповнення когнітивного компоненту толерантності як соціального явища, оскільки вони включають знання про громадянські, політичні, економічні, культурні, соціальні права людини і дитини зокрема, про расову, релігійну та гендерну дискримінацію та дискримінацію в освітній галузі, насилля і способи попередження його поширення у світі [69, с. 12–13]. Кожен учитель повинен бути обізнаним перш за все з такими міжнародними

документами, як «Загальна декларація прав людини» (1948), «Декларація прав дитини» (1959), «Конвенція про права дитини» (1989) [176], оскільки у них сформульовано основні стандарти прав і свобод особистості, про які педагог повинен не лише знати, але й практично забезпечувати їх дотримання у навчальному процесі.

У «Конвенції про права дитини» особливу увагу зосереджено на забезпеченні умов для повноцінного розвитку дитини, її інтересів, дотриманні прав дитини на збереження своєї індивідуальності, свободу думки, совісті і релігії, на особисте життя, захист від усіх форм фізичного і психологічного насильства та образ. У статті 29 зазначено, що освіта «повинна бути спрямована на … підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві в дусі розуміння, миру, терпимості, рівноправності» [176, с. 40].

Кожна людина народжується вільною та рівною і повинна мати права, проголошені у вище зазначених документах, незалежно від статі, раси, кольору шкіри, релігії, мови, переконань чи походження. Право людини на захист від насильства гарантується законом, і завдання кожного освітнього закладу – створити умови, сприятливі для попередження чи мінімізації можливих проявів будь-яких насильницьких дій у навчальному процесі. Вважаємо, що усвідомлення ненасилля як суспільної цінності допоможе у реалізації цієї мети, тому виділяємо знання про права людини та ненасилля у структурі когнітивного компоненту педагогічної толерантності.

На жаль, сьогодні в системі освіти зустрічаються прояви насилля як у прихованій, так і відкритій формі, що пов’язано з небажанням шукати компроміс і вирішувати конфліктні ситуації, невмінням педагогів вчасно розпізнавати можливі загрози та знаходити шляхи їх попередження. Як стверджує В. Красиков, ненасилля – «специфічна форма супротиву, боротьби без застосування фізичної сили», яка стала ефективною в

сучасних умовах у зв'язку з кардинальними змінами у розгортанні соціально-політичних процесів [108, с. 170].

Потреба впровадження принципів ненасилля у навчально-виховний процес не є новим явищем у педагогічній науці. Ця проблема була предметом дослідження таких представників гуманістичної педагогіки, як Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой та інших. Прихильники вільного виховання, зокрема Ж.-Ж. Руссо, заперечуючи будь-які форми примусу, вважали, що сутність виховання полягає у навчанні людини бути відповідальною за власний вибір цінностей, інтересів та способів їх реалізації [25, с. 56]. Основним принципом педагогіки ненасилля за Л. Толстим є християнська позиція «непротивлення злу злом», тобто утвердження добра як загальнолюдської цінності [212].

Ідеї ненасилля з точки зору їхнього практичного втілення у педагогічній діяльності детально описані у працях таких представників педагогіки співробітництва, як Ш. Амонашвілі [4], В. Шаталов [234], Є. Ільін [79] та інших, які переконані, що досягнути успіху у педагогічній роботі можна лише за умови врахування інтересів дитини, надання їй права на вільний вибір та повного прийняття її як особистості. Так, В. Шаталов вважає, що головне завдання учителя – позбавити дитину від страху, зробити її розкутою, вільною, упевненою у своїх силах, розпізнати в учневі здатну до творчої діяльності людину [234, с. 130]. Ш. Амонашвілі авторитарну педагогіку протиставляє гуманістичній, центральним суб'єктом якої є дитина, а основою діяльності учителя виступає співробітництво, повага до гідності учня, атмосфера взаємної довіри, формування норм моральної поведінки у суспільстві та заперечення будь-яких форм примусу [4].

В. Сухомлинський вважає провідним принципом педагогічної діяльності відмову учителя від насилля та дбайливе ставлення до процесу формування особистості учня на основі знань про вікові та індивідуальні особливості дитини та прагнення її зрозуміти: «… дитинство … вимагає до

себе особливої поваги. Мудрість влади педагога – це насамперед його безмежна влада все розуміти. … в дитини не буває умисного прагнення творити зло. Педагогічне неуцтво з того й починається, що вихователь приписує дитині це прагнення, вважаючи, що вона навмисно чинить погане» [203, с. 286].

Видатний психолог Л. Виготський формулює ідеї ненасилля в освіті, досліджуючи принципи морального виховання та вказуючи на його недоліки, а саме:

1) педагогіка, основою якої є страх, залякує слабкого учня, але викликає супротив у сильного та «надає порушнику правила особливий ореол сили, сміливості та виклику», тобто моральне виховання у одних дітей пригнічує волю, тоді як у інших, навпаки, провокує прояви насилля;

2) виховання, яке обмежує свободу людини, спотворює уявлення про істинність моральних цінностей;

3) з точки зору психології найбільш дієвий спосіб підштовхнути дитину до скоєння антиморального вчинку – детально описати його, оскільки таким чином викликається «імпульс та тенденція» до практичної реалізації проступків [39, с. 267].

Ми погоджуємось із думкою вченого, оскільки основою педагогіки не насилля повинне бути не акцентування уваги на проявах зла, а утвердження добра як моральної цінності, причому цей процес повинен бути майстерно впроваджений педагогом у навчальну діяльність і у жодному разі не перетворюватись на моралізаторство учителя. Вільний, усвідомлений вибір учня ціннісних орієнтацій є основою педагогіки ненасилля.

Представник гуманістичної психології А. Маслоу у своїй концепції самоактуалізації особистості впроваджує ідеї ненасилля у педагогіці, вважаючи, що основне завдання учителя – навчання з метою виявлення здібностей дитини, властивих їй від народження, у таких умовах, де негативні прояви зведені до мінімуму [138].

Ідеї педагогіки ненасилля прослідковується і у дослідженнях К. Рорджерса. Вчений переконаний, що навчання продуктивне лише за умови, якщо його основою є створена педагогом атмосфера особистої свободи, схвалення, емпатії та взаємної довіри між учасниками освітнього процесу Фасилітація навчання, тобто створення умов для успішної взаємодії між педагогом та його вихованцями, сприяє особистісному розвитку як учня, так і учителя, в результаті чого незалежність, відповідальність, самостійність та креативність стають їхніми особистими здобутками [182, с. 235–236].

Для нашого дослідження позиція К. Роджерса є важливою, оскільки ідея свободи як провідного мотиву педагогіки ненасилля є основою педагогічної толерантності учителя. Саме свобода як особистісний принцип педагога допомагатиме йому надавати своєму учневі право на вільний вибір, власні переконання та почуття. Цінним є лише навчання на основі власного досвіду, яке за своїм змістом протилежне до традиційного, здебільшого авторитарного, стилю, головним аспектом якого є викладання певного предмету та засвоєння знань, якими володіє педагог.

У своїх дослідженнях В. Сітаров та В. Маралов визначають ненасилля як «ідеологічний, етичний та життєвий принцип», який передбачає відмову від примусу у взаємодії та визнання права на існування усього відмінного, «чужого», яке не є потенційно загрозливим, та характеризується як життєстверджуюча позиція, що підвищує здатність людини проявляти свої позитивні риси [135, с. 18-19].

Ненасилля як показник педагогічної толерантності – принцип позитивної взаємодії, відмови від прихованих, маніпулятивних чи очевидних форм примусу, визнання прав інших, позиція активного пошуку шляхів попередження чи вирішення конфліктних ситуацій ненасильницькими методами.

Змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності включає і знання про її межі.

Проблема меж толерантності є предметом дослідження багатьох учених. Зокрема, Д. Леонтьєв виділяє максимальну та оптимальну толерантність, перевищення меж якої призводить до пасивного прийняття, яке оцінюється негативно. Толерантність, яку розуміють неправильно, стосується абсолютизації толерантності як морального ідеалу, у такому випадку ігнорується двосторонній характер людських відносин та принцип взаємної відповідальності [122, с. 4]. Помилково також ототожнювати толерантність з дружнім ставленням, повагою або терпимістю, байдужістю, поблажливістю, конформізмом, поступкою чи потуранням.

Толерантність, не заснована на особистісних установках та світогляді педагога, є ситуативною та нестійкою. Виникає проблема з вираженням межі толерантності, оскільки надто багато вияву толерантності або зовсім недостатньо розглядається вченими як інтолерантність, а оптимальний рівень толерантності передбачає самоконтроль та особистісну переконаність у її необхідності не тільки у професійній, але й інших сферах діяльності людини [132, с. 130].

На думку Т. Чекмарьової, крім «реальних і можливих змістових меж, толерантність має і якісні межі, які педагог повинен знати», від абсолютного прийняття до байдужості, прихованого або очевидного неприйняття людей, їхніх поглядів, заперечення можливості рівності між ними, нетерпимості, конфліктів і, навіть, агресії [230, с. 119].

Як стверджує Ю. Макаров, професійна толерантність – це оптимальний, необхідний у певній сфері діяльності рівень терпимої поведінки [132, с. 128]. У педагогічній роботі потрібна толерантність особистісна, системна, спроектована на усі види діяльності людини.

Залежно від освітньої парадигми (традиційної, гуманістичної, гуманітарної), яка є основою педагогічної діяльності, Н. Боритко розглядає різні аспекти розуміння толерантності та її меж: 1) Толерантність як конвенція (примирення) характерна для традиційної парадигми освіти. Прийняття, як основа толерантності особистості, стає результатом

добровільного, усвідомленого рішення, яке не нав’язується ззовні, а значить і поведінка людини вважається толерантною. 2) Толерантність як компроміс (взаємна поступка) характерна для гуманістичної парадигми освіти, яка визначає цінність кожної людини незалежно від її оточення. Основна функція такої толерантності полягає у збереженні власної системи поглядів, цінностей, індивідуальності особистості без нав’язування своїх переконань іншим. 3) Толерантність як консенсус (згода) – основа гуманітарної освітньої парадигми. Оскільки консенсус – рішення, прийняте у результаті спільної згоди сторін, толерантність у такому розумінні передбачає необхідність різноманіття та його користь для усіх суб’єктів взаємодії. Це толерантність, яка стимулює розвиток, самовдосконалення, яке неможливе без контактів з іншими [27, с. 10]. Таким чином, толерантність як консенсус найбільш повно виражає сутність педагогічної толерантності, оскільки передбачає активну взаємодію суб’єктів, результатом якої є спільні рішення та відповідна толерантна поведінка.

Згідно з дослідженнями Ю. Макарова, оптимальний рівень толерантності безпосередньо пов'язаний з рівнем професійної майстерності. Розрізняють наступні типи педагогів: 1) Педагоги з низьким рівнем професійності, для яких характерна інтолерантність, а причинами ситуативної толерантної поведінки виступають страх та негативні емоції; 2) Педагоги з середнім рівнем професійності, серед яких також домінує інтолерантна поведінка, однак, прояви толерантної поведінки простежуються, як правило, у певній сфері професійної діяльності – у спілкуванні з дітьми на уроці або лише у спілкуванні з учнями та їхніми батьками, або з колегами і адміністрацією. Причиною оптимальної толерантної поведінки у даній групі є або страх у відповідь на прояви непрофесіоналізму у вигляді авторитарності чи негативних емоцій, або розуміння того, що у певних умовах, наприклад, на уроці, існують відповідні норми поведінки, яких учителю необхідно дотримуватись**;** 3)

Педагоги з високим рівнем професійності поділяються на дві підгрупи: для частини педагогів оптимальна толерантна поведінка характерна для більшості сфер професійної діяльності і пояснюється закріпленими у поведінці установками; для іншої, найменш чисельної групи педагогів, оптимальна толерантна поведінка обумовлена не закріпленими зразками поведінки, а особистісними переконаннями та раціональними висновками щодо необхідності взаємодіяти з іншими на основі оптимальних толерантних відносин [132, с. 128].

Важливими для дослідження проблеми формування педагогічної толерантності майбутніх учителів є висновки Н. Бордовської та А. Реана про те, що змістове наповнення терпимості значно ширше, ніж поняття толерантності [25, с. 180]. На думку науковців, терпимість разом з відповідальністю, саморозвитком, позитивним мисленням і ставленням до світу утворюють особистісну зрілість педагога. А. Реан виділяє два види терпимості:

- сенсуальна терпимість, пов’язана з підвищенням чутливості до різноманітних збудників соціального середовища та міжособистісної взаємодії;

- диспозиційна терпимість – позиції, установки особистості, її відношення до себе та інших людей, їхньої поведінки, до життя загалом, позитивне ставлення до світу та прийняття дійсності при збереженні чутливості, емпатійності, здатності співпереживати та співчувати [25, с. 179].

Слід зауважити, що другий вид терпимості за А. Реаном містить у собі ключові поняття, характерні для педагогічної толерантності, проте ми не погоджуємось із використанням самого терміну «терпимість» у такому значенні, оскільки у цьому випадку відбувається підміна понять.

Дослідники виділяють пасивну та активну толерантність. Пасивна толерантність – це терпимість, байдуже прийняття відмінностей, тоді як активна толерантність передбачає пошук спільних ознак з усім незрозумілим

та відмінним, прагнення зрозуміти ці відмінності та використати «потенціал полікультурного середовища для особистісно-професійного розвитку» [184].

Таким чином, основою оптимальної педагогічної толерантності повинна бути активна позиція учителя та його готовність до взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Неприпустимо розуміти педагогічну толерантність як терпимість, байдужість чи конформізм, оскільки істинна педагогічна толерантність передбачає особистісну переконаність учителя у необхідності взаємодіяти толерантно у професійній діяльності для забезпечення умов ефективної співпраці між учителем та учнем.

Когнітивний критерій толерантності відображає тип мисленнєвої діяльності фахівця у певній галузі, який Т. Третьякова визначає як «принципи розуміння ним дійсності, звичні для нього стереотипи осмислення проблем, ідей, прийняття рішень» [214]. Основою толерантності, на думку В. Павленка та М. Мельничука, є гнучкість (дивергентність) мислення, яка передбачає різноманітність способів вирішення проблеми та допускає ймовірність отримання неочікуваних результатів [162, с. 34]. У психологічній літературі гнучкість мислення – це «самостійність і свобода думки при виборі способу розв'язання нових задач, здатність змінювати тактику і стратегію розв'язання задач, уміння пошуку нових, нестандартних способів дій, це – мислення, якому не притаманні трафаретність і шаблонність» [160, с. 275]. У контексті нашого дослідження розвинута гнучкість мислення як ознака когнітивного критерію педагогічної толерантності сприятиме формуванню дивергентної поведінки у майбутніх педагогів та їхньої здатності приймати різні точки зору суб'єктів навчального процесу.

Змістово-когнітивний компонент передбачає, що активізація пізнавальної діяльності студентів відбувається не завдяки передачі знань про педагогічну толерантність у готовому вигляді, а шляхом застосування пошукової, проектної, проблемної та дослідницької методик, тобто має діяльнісний характер. В результаті процес формування толерантності

педагога відбувається ефективно, оскільки студент має можливість на основі свого досвіду та свободи вибору усвідомити значущість досліджуваної ситуації та запропонувати власне розуміння проблеми. Тому зміст навчальних дисциплін, які використовуються з метою формування педагогічної толерантності, повинен відображати актуальні для сучасних умов життя проблемні ситуації, дотримання прав людини, утверджувати ідеї добра як загальнолюдської цінності та бути ненасильницького спрямування.

Отже, сформований змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності майбутнього учителя сприятиме налагодженню толерантних взаємовідносин у професійній діяльності.

### 2.1.2 Мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності

У контексті системно-діяльнісного підходу мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності визначає особистісний зміст діяльності учителя. Функцію системотворчої складової мотиваційно-цільового компоненту виконує особистісний результат навчально-виховної діяльності та система дій, за допомогою яких засвоюється зміст освіти [224].

Мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності майбутнього учителя реалізується у двох напрямках: мотиваційний критерій спрямований на соціалізацію особистості студента, а цільовий визначає кінцевий результат педагогічної діяльності, основним завданням якої є формування у майбутніх учителів готовності навчати учнів основ толерантної взаємодії та поведінки на уроках іноземних мов. Таким чином, сутність мотиваційно-цільового компоненту педагогічної толерантності полягає у наступному твердженні: потреба бути толерантним у педагогічній діяльності (мотиваційний критерій) реалізується у кінцевій цілі – навчати учнів бути толерантними (цільовий критерій). Вважаємо доцільним досліджувати мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи шляхом аналізу

показників мотиваційного та цільового критеріїв, які тісно взаємопов'язані між собою.

Мотивація є провідним фактором регуляції активності особистості у її поведінці та діяльності. Ефективність педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу залежить перш за все від того, чи враховує педагог мотивацію своїх вихованців. У контексті нашого дослідження увага до розвитку мотиваційної сфери студентів є важливою, оскільки результативність професійної підготовки майбутніх учителів визначається різноманітними мотивами, які спонукають їх до діяльності.

Мотиваційна сфера особистості у процесі навчання є предметом дослідження Н. Бордовської, А. Реана [25], Є. Ільїна [78], О. Орлова [157], І. Зимньої [75], О. Асмолова [7], В. Сластьоніна [196] та інших учених. У психолого-педагогічній науковій літературі немає однозначного розуміння поняття мотиву та мотивації. Так, Н. Бордовська та А. Реан визначають мотив як внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане з реалізацією певної потреби [25, с. 184]. Роль мотиву можуть виконувати певні інтереси, ідеали, переконання, цінності, соціальні установки, які відображають різноманіття потреб людини. Відповідно мотиваційну сферу особистості утворює сукупність стійких мотивів, яка має певну ієрархію та визначає спрямованість особистості. За Є. Ільїним, мотиваційна сфера особистості – сукупність усіх наявних у людини мотиваційних утворень: мотивів, потреб, відношень, цілей, зразків поведінки, інтересів [78, с. 182], а мотивація – «динамічний процес формування мотиву» [78, с. 67]. У дослідженні І. Зимньої мотивація – багаторівнева, динамічна система збудників, яка включає мотиви, інтереси, прагнення, потреби, емоції, установки, цінності, норми [75, с. 130].

Визначення мотиву, запропоноване провідною дослідницею мотиваційної сфери особистості Л. Божович, є найбільш повним: мотиви є збудниками діяльності людини, ними можуть бути «предмети зовнішнього

світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання», тобто все, у чому може втілюватись потреба, а найбільш типовими мотивами поведінки людини виступають моральні почуття, усвідомлені цілі та пізнавальні наміри [21, с. 170].

С. Гончаренко визначає мотив як «спонукальну причину дій і вчинків людини», основою яких є різноманітні потреби, відповідно мотивація – «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [254, с. 217]. У дослідженні І. Подласого мотив – причина, що змушує особистість діяти, динамічна система, що аналізує та оцінює можливості вибору та прийняття рішень (роль мотиву можуть виконувати потреби та інтереси, установки та ідеали, прагнення та емоції, взаємопов'язані між собою), а мотивацію вчений розглядає як загальну назву для методів, процесів, засобів спонукання тих, хто навчається, до засвоєння змісту освіти та до продуктивної пізнавальної діяльності [173, с. 360].

Аналіз наукової літератури дає підстави визначити показником мотиваційного критерію педагогічної толерантності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи внутрішню та зовнішню позитивну професійну мотивацію, а показником цільового критерію – ділову спрямованість особистості учителя. Вважаємо доцільним ознайомитися з основними ознаками мотиву.

У системі навчання мотиви розподіляють на соціальні та пізнавальні, серед яких виділяють наступні рівні: 1) широкі соціальні мотиви (бажання закріпити свій соціальний статус у суспільстві за допомогою навчання); 2) вузькі соціальні мотиви (прагнення здобути визнання серед інших, зайняти певну посаду, отримати матеріальну винагороду); 3) мотиви соціального співробітництва (спрямованість на різноманітні способи взаємодії з іншими); 4) широкі пізнавальні мотиви (потреба підвищувати свою ерудицію та отримувати задоволення від самого процесу навчання та його результатів); 5) навчально-пізнавальні мотиви (увага до конкретних способів здобуття знань з певних навчальних дисциплін); 6) мотиви самоосвіти (прагнення

розширювати коло своїх знань додатковою інформацією). Відповідно до своєї спрямованості та змісту ці мотиви об’єднують у практичній педагогіці у групи соціальних, пізнавальних, професійно-ціннісних, комунікативних, естетичних, традиційно-історичних, статусно-позиційних та утилітарно-практичних мотивів [173, с. 361].

Для мотиву властиві кількісні та якісні характеристики. За силою вияву мотиви бувають достатньо виражені та слабкі. Виділення мотивів за якісними показниками залежить від відношення мотиву до змісту діяльності. Так, внутрішня мотивація з'являється тоді, коли діяльність важлива особисто для людини, тоді як зовнішня мотивація виникає в результаті впливу соціальних факторів на діяльність (наприклад, престижність, матеріальна винагорода, соціальне становище). На переконання Є. Ільїна, процес мотивації обумовлений зовнішніми та внутрішніми стимулами, причому зовнішні фактори, стаючи особистісно значущими для задоволення потреб людини, перетворюються на внутрішні [78, с. 68]. Як вважає І. Подласий, справжнє джерело мотивації людини зосереджується у ній самій, тому мотиви учіння як внутрішні збудники поведінки автор протиставляє зовнішнім мотивам навчання, які впливають на діяльність людини, але нерідко зустрічаються з внутрішнім супротивом особистості [173, с. 363]. Зовнішні мотиви розподіляють на позитивні (мотиви успіху, досягнення) та негативні (мотиви уникнення, захисту, боязні невдачі) [25, с. 185].

Вид мотивації впливає як на результативність діяльності, так і на особистість людини. На думку Є. Ільїна, висока ефективність діяльності людини у будь-якій сфері можлива за умови, якщо у неї переважає внутрішня мотивація. Високий прояв зовнішньої мотивації перетворює діяльність на засіб досягнення певної особистої цілі, наприклад забезпечення необхідних для людини матеріальних благ, та призводить до відчуження людини від колективу. Внутрішня мотивація спонукає людину до розвитку, самовдосконалення та професійного зростання, тоді як негативна зовнішня мотивація має руйнівний характер, гальмує розвиток або спричиняє

обмеженість, пасивність, конформізм, безвідповідальність людини у професійній діяльності [78, с. 279].

У процесі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов важливе значення має бажання студентів досягнути успіху. Мотивація успіху, обумовлена такою потребою, має позитивний характер, оскільки вона спрямована на забезпечення конструктивних результатів у професійній діяльності. Антиподом мотивації успіху є мотивація боязні невдачі, яка є видом негативної зовнішньої мотивації особистості. Її сутність полягає в очікуванні неприємних результатів, які й визначають характер діяльності педагога.

Досліджуючи мотиви педагогічної діяльності, Є. Ільїн об'єднав їх у три групи: 1) мотиви повинності; 2) мотиви зацікавленості та захопленості дисципліною, яку педагог викладає; 3) мотиви захоплення спілкуванням з дітьми. Відповідно до такої класифікації мотивів та їх домінування у педагогічній діяльності виділяють чотири групи педагогів: учителі, у яких домінує 1) мотивація повинності, 2) інтересу до навчального предмету, 3) потреби у спілкуванні з дітьми та 4) педагоги без провідного мотиву. Від виду мотивації залежить стиль діяльності учителя та характер його вимог до учнів. Так, педагоги, у яких домінує мотив повинності та авторитарний стиль спілкування, ставлять перед своїми вихованцями велику кількість вимог як до дисципліни, так і до засвоєння навчального матеріалу. А це знижує інтерес і мотивацію до вивчення іноземної мови, особливо у початковій школі. Учителі, у яких переважає захопленість навчальним предметом, вимагають від учнів успішності у засвоєнні знань. Учителі з яскраво вираженою потребою у спілкуванні з дітьми ставлять вимоги до особистості учня та керуються принципами ліберального стилю. Для педагогів без провідного виду мотивів характерна гармонійна вимогливість до учнів та демократичний стиль взаємодії [78, с. 279–280]. Останній тип педагогів характеризуватиметься достатньо сформованим рівнем педагогічної толерантності, оскільки саме перевага демократичного стилю спілкування та

поєднання різних видів мотивів відповідає принципу гармонійності, який властивий для досліджуваного нами явища.

З мотивами органічно пов'язані потреби людини, які є рушійною силою її активності у певному виді діяльності, у педагогічній зокрема. Потреба виникає як імпульс, що спонукає до пошукової діяльності. Потреба перетворюється на мотив тоді, коли людина чітко визначає предмет цієї потреби. На думку І. Подласого, мотив учіння – опредмечена потреба, тобто активність людини, спрямована на предмет навчання [173, с. 373].

Інтерпретація мотиваційної сфери у контексті потреб людини описана у концепції самоактуалізації особистості А. Маслоу, у якій прослідковується залежність поведінки людини як від соціального середовища, так і від її когнітивної сутності. Проте, в ієрархічній структурі потреб мотивація здійснює вплив не на окремі прояви поведінки, а на особистість як єдине ціле, тобто сфера потреб людини відмежовується від структури її діяльності. Згідно з цією теорією, основою мотивації особистості виступає ієрархія потреб від нижчого до найвищого рівнів, які включають відповідно фізіологічні потреби, потреби у безпеці, соціальні потреби у спілкуванні та любові, потреби в оцінці та повазі, самовдосконаленні, знаннях, розумінні, естетичні потреби [137]. У дослідженні Є. Ільїна знаходимо підтвердження розуміння мотиву як потреби, що визначає активність особистості у діяльності, однак учений поряд з імпульсивною поведінкою, основою якої є потреба, виділяє вольову поведінку, згідно з якою людина керується почуттям обов'язку [78, с. 52].

У контексті нашого дослідження потреба бути толерантним у педагогічній взаємодії визначає сутність мотиваційної сфери майбутнього учителя. Проте, не менш вагомими у розумінні мотивації студента виступають його інтереси та цінності. Слід зауважити, що термін «інтерес» часто використовується у повсякденному та професійному педагогічному спілкуванні як синонім до учбової мотивації, проте таке ототожнення не є правомірним. У педагогічному словнику інтерес – це «форма прояву

пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності» [254, с. 147].

Аналізуючи види інтересів як психологічне явище, Є. Ільїн виділяє ситуативні інтереси, проявом яких є цікавість, та стійкі, до яких належать інтереси-відношення (певна схильність, наприклад, до мистецтва, спорту, своєї професії), які бувають процесуальними (безпосередніми), пов'язані з отриманням задоволення від самої діяльності, цільовими (опосередкованими), мета яких – досягнути результату, та процесуально-цільовими, які поєднують задоволення та вигоду [78, с. 172]. Проте провідною характеристикою, яку називають усі дослідники інтересів як мотиваційних утворень особистості, є те, що основою інтересу завжди є потреба та позитивне ставлення до неї.

Ієрархія інтересів суб'єкта педагогічної діяльності, зокрема майбутнього учителя, утворює його особистісну центрацію, яка визначає сферу утворення мотивів та цілей у діяльності, його спрямованість та творчий розвиток. Залежно від домінуючого інтересу у центрації учителя виділяють сім її основних типів у професійній діяльності: 1) егоїстична центрація на власних потребах; 2) бюрократична центрація на інструкціях адміністрації навчального закладу; 3) конформна центрація на інтересах колег; 4) авторитетна центрація на вимогах батьків тих, хто навчається; 5) пізнавальна центрація на вимогах засобів навчання та виховання; 6) альтруїстична центрація на потребах вихованців; 7) гуманістична центрація на інтересах своєї сутності та проявах інших суб'єктів педагогічного процесу [157, с. 158–159]. Останній вид центрації найбільше відповідає змісту педагогічної толерантності майбутнього учителя, оскільки він не тільки визначає спрямованість його особистості, але й враховує ціннісне ставлення як до самого себе, так і до інших учасників навчального процесу – учнів, їхніх батьків, колег, адміністрації освітніх закладів.

Для кожної людини характерна індивідуальна система цінностей, яка представляє її життєву позицію, відображає досвід та спрямованість її інтересів. Саме цінності виступають критеріями оцінки вчинків людини та вибору способу дій у різних життєвих ситуаціях.

Такі особистісні якості, як наполегливість у досягненні мети, активність, надійність, вірність певним ідеалам та принципам, безпосередньо пов’язані з толерантністю, обумовлені наявністю системи стійких ціннісних орієнтацій у структурі особистості.

У психолого-педагогічній літературі виділяють два класи цінностей: термінальні та інструментальні, які традиційно розглядають як цінності-цілі та цінності-засоби [68, с. 192]. Термінальні цінності є найбільш важливими, оскільки вони втілюють основні цілі існування людини та визначають зміст її життя у довгостроковій перспективі. Інструментальні цінності – переконання, які свідчать, що обрана людиною тактика поведінки та способу діяльності є найбільш прийнятною у будь-яких ситуаціях як з позиції самої особистості, так і суспільства.

Серед термінальних цінностей Є. Кривцова [109, с. 52] протиставляє наступні:

1) конкретні життєві цінності (здоров'я, сім'я, друзі, робота) – абстрактні цінності (розвиток, творчість, пізнання);

2) цінності професійної самореалізації (активне життя, цікава робота, творчість) – особистісні (любов, розваги, здоров'я, сімейне життя);

3) індивідуальні (здоров'я, свобода, впевненість у собі, діяльнісне життя, матеріальне забезпечення) – міжособистісні цінності (друзі, щасливе сімейне життя);

4) активні (активне діяльнісне життя, свобода, цікава робота) – пасивні (мистецтво, краса природи, пізнання, впевненість у собі, життєва мудрість).

Інструментальні цінності науковці представляють у вигляді таких протиставлень:

1) етичні (непримиримість до недоліків, чесність) – цінності міжособистісної комунікації (чуттєвість, вихованість, життєрадісність) – цінності професійної самореалізації (тверда воля, відповідальність, ефективність);

2) індивідуалістичні (незалежність, високі запити, тверда воля) – конформістські (самоконтроль, старанність, відповідальність) – альтруїстичні (чуттєвість, терпимість, широта поглядів);

3) цінності самоствердження (незалежність, сміливість, високі запити, тверда воля, непримиримість) – цінності прийняття інших (чуттєвість, терпимість, широта поглядів);

4) інтелектуальні (самоконтроль, освіченість, раціоналізм) – цінності безпосереднього емоційного світосприйняття (чесність, життєрадісність, чуттєвість) [109, с. 53].

У своїй концепції А. Маслоу виділяє дві групи цінностей: цінності буття (Б-цінності), характерні для самоактуалізованої особистості (істина, добро, цілісність, життєвість, подолання дихотомії, унікальність, справедливість, досконаліть, порядок та інші) та дефіцитарні цінності (Д-цінності), орієнтовані на задоволення певної потреби (спокій, відпочинок, мир, безпека, залежність, сон та інші) [138, с. 110].

С. Гончаренко визначає ціннісні орієнтації як «вибіркову, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей» [254, с. 357].

Як елемент структури особистості ціннісні орієнтації знаходяться у тісному зв’язку з її потребами, сприяють формуванню стійких інтересів особистості, мають мотиваційний вплив та виконують наступні функції:

- експресивну – прагнення самовираження та самоствердження з метою демонстрації власних цінностей та досягнення успіху і визнання серед інших;

- адаптивну – схильність задовольняти потреби за допомогою тих засобів та цінностей, які характерні для даного суспільства;

- захисну – ціннісні орієнтації регулюють засвоєння тієї інформації, яку особистість може сприйняти без потреби зміни у структурі самої особистості;

- пізнавальну – спрямованість на пошуки тієї інформації, яка потрібна для збереження гармонійності внутрішньої цілісності особистості;

- координуючу – узгодження усіх психічних процесів з умовами життєдіяльності людини [110, с. 55].

Спрямованість особистості учителя передбачає результат навчальної діяльності, конкретні прояви його поведінки у вирішенні різноманітних педагогічних ситуацій, тому вважаємо спрямованість показником цільового критерію педагогічної толерантності.

У психолого-педагогічній науковій літературі спрямованість особистості визначається як сукупність певних мотиваційних утворень: потреб, інтересів, захоплень, схильностей, ідеалів, переконань, мотивів. Проте Є. Ільїн наголошує на функціональній характеристиці цієї сукупності, здатності скеровувати поведінку та визначати тенденції у діяльності людини, тобто спрямованість особистості – це стійка, домінуюча система мотивів чи мотиваційних утворень [78, с. 174].

Розвинута ієрархічна побудова мотиваційної сфери людини передбачає усвідомлення певних моральних цінностей – понять, уявлень, ідей, які стали домінуючими мотивами у поведінці. Спрямованість особистості людини визначається структурою її мотиваційної сфери, яка змінюється з віком людини та впливає на характер її діяльності. Так, для дітей дошкільного віку властиві мотиви, пов’язані з ігровою діяльністю, для школярів – навчальні мотиви, для дорослих, зокрема для майбутніх учителів, – мотиви професійної діяльності [21, с. 168].

Спрямованість особистості може проявлятися по відношенню до самого себе, інших людей, суспільства. Педагогічна толерантність учителя безпосередньо пов’язана з гуманістичною спрямованістю особистості, якій властиве позитивне ставлення до себе та суспільства. Гуманістична

спрямованість поділяється на два типи: 1) альтруїстична спрямованість, згідно з якою домінуючим мотивом поведінки є інтереси інших людей та суспільства; 2) індивідуалістична спрямованість, яка вказує на самоцінність людини, причому цінність інших, у порівнянні з власною, значно нижча. Для егоїстичної спрямованості характерне позитивне ставлення лише до себе та негативне до суспільства [78, с. 175]. Саме цей вид спрямованості особистості ускладнює процес формування педагогічної толерантності майбутнього учителя, оскільки він заперечує рівноправність суб'єктів педагогічної діяльності.

Педагогічна спрямованість особистості учителя, як вважають В. Мижериков та М. Єрмоленко, є гуманістичною тільки у тому випадку, якщо вона орієнтована на досягнення головної мети педагогічної діяльності – створення умов для гармонійного розвитку особистості тієї людини, на яку спрямовано виховний вплив [143].

На думку В. Сластьоніна, у спрямованості учителя виражається його мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності [196, с. 26]. Сутність спрямованості учителя вчений пов'язує з його соціальною та професійною позиціями, які, з одного боку, поєднують вимоги та очікування суспільства, а з іншого, його особисті захоплення, мотиви, цілі, ідеали, цінності. Соціальна позиція відображає систему поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, які у процесі професійної підготовки перетворюються на мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності. Соціальна позиція педагога визначає його професійну позицію, на яку також впливають такі фактори, як професійні установки, індивідуальні якості та особливості особистості, характер і темперамент. У педагогіці виділяють соціально-моральний, професійно-педагогічний та пізнавальний види спрямованості учителя [142, с. 26]; [196, с. 27].

Основою соціально-моральної спрямованості педагога є його переконання, які й обумовлюють такі характеристики особистості, як соціальні потреби, цінності, відповідальність. Як стверджує О. Орлов, ціль

освіти – не передача інформації, а закріплення духовності, «культивування» переконання в самоцінності та свободі кожної особистості, в тому числі і власної, яке педагог може лише продемонструвати у своїй поведінці та життєдіяльності [157, с. 165]. Особливість істинних переконань учителя полягає у тому, що їх неможливо цілеспрямовано сформувати у вихованців чи нав'язати їм, переконання завжди приймаються або ж, навпаки, відторгаються ними. Саме переконання відрізняють особистість учителя та мають значний виховний вплив у педагогічній діяльності, що підтверджують слова В. Сухомлинського: «Одухотворення фактів ідейним смислом, перехід знання фактів у переконання – усе це немислиме без особистості вчителя… У тих вчителів-вихователів, які вміють думати про знання, учні оволодівають рідкісною, неоціненною якістю: сприймаючи навчальний матеріал, вони ніби абстрагуються від нього, переходячи від думки про матеріал до думки про самого себе, про свою долю» [203, с. 276–277]. Переконання особистості вважаємо основою педагогічної толерантності учителя.

Професійно-педагогічна спрямованість включає інтерес до педагогічної професії (позитивне ставлення до усіх учасників навчального процесу, прагнення оволодіти потрібними знаннями та уміннями); покликання (любов до дітей, результат теоретичного і практичного педагогічного досвіду та самооцінки своїх здібностей); педагогічний обов'язок та відповідальність (готовність допомогти у межах своєї компетенції, вимогливість до себе); педагогічну справедливість (об'єктивність у ставленні до кожного суб'єкта навчальної діяльності та його оцінці) [196, с. 28]; педагогічний такт (уміння у кожній педагогічній ситуації знаходити правильне рішення та обрати вірну тактику поведінки); авторитетність (визнана іншими значущість учителя та, відповідно, сила його виховного впливу) [222, с. 26].

Пізнавальна спрямованість особистості учителя характеризується духовними потребами та інтересами [196, с. 29], [142, с. 27]. Сучасний педагог, який прагне бути успішним у своїй діяльності, постійно відчуває

потребу в оновленні своїх знань, що пояснюється бажанням не залишатися осторонь від швидкого розвитку різних галузей науки, стрімкого технічного прогресу та процесу інформатизації суспільства. Ефективність самоосвіти педагога залежить від такого фактору пізнавального інтересу, як захоплення тим предметом, який він викладає, адже такий учитель, за словами В. Сухомлинського, «… не тільки передає своїм вихованцям фактичні знання, але й пробуджує в них думку про знання» [203, с. 183].

Отже, вивчення мотиваційної сфери особистості педагога є передумовою планування та організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Мотивація є основою будь-якої діяльності, тому її якісні та кількісні показники повинні враховуватись у процесі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів. Для педагогічної толерантності характерні достатньо виражений внутрішній та позитивний зовнішній види мотивації. Оскільки у навчальній діяльності мотивація відіграє визначальну роль, науковцями був сформульований один з провідних принципів педагогічного впливу на студентів – принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу, який, на наш погляд, має важливе значення у процесі формування толерантності як їхньої професійно важливої особистісної якості.

Спрямованість особистості учителя як показник мотиваційного критерію педагогічної толерантності повинна бути гуманістичною; відображати його соціальну та професійну позиції, ідейну переконаність, відповідальність, справедливість, педагогічний такт; бути основою його авторитету; орієнтувати учителя на задоволення головних цілей у педагогічній діяльності; сприяти формуванню його готовності до налагодження толерантної взаємодії між суб’єктами навчального процесу, забезпечувати врахування їхніх інтересів та потреб з метою створення умов всебічного, гармонійного розвитку вихованців та власного самовдосконалення учителя як професіонала.

### 2.1.3. Процесуально-комунікативний компонент педагогічної толерантності

У контексті системно-діяльнісного підходу процесуально-комунікативний компонент педагогічної толерантності реалізується у двох напрямках: комунікативний критерій передбачає оволодіння уміннями та навичками толерантного спілкування, а операційний (процесуальний) критерій спрямований на практичне застосування навчальних технологій, метою яких є розвиток здібностей студента та засвоєння толерантних способів діяльності, за допомогою яких студент стає дієвим суб'єктом навчання.

Показником комунікативного критерію вважаємо комунікативну толерантність, а стиль спілкування майбутнього учителя показником операційного.

Комунікативна толерантність є однією з основних характеристик людини, оскільки вона у значній мірі визначає діяльність людини, виконання професійних обов'язків, кар'єрний ріст. На думку А. Скок, комунікативна толерантність – це «здатність людини до взаємодії з іншими», яка передбачає «пізнання особистістю самої себе та іншої людини, толерантні установки поведінки й спілкування» [195, с. 176]. У дослідженні К. Маковецької комунікативна толерантність – якість особистості, котра виражає її ставлення до інших, ступінь прийняття нею різноманітних психічних станів, рис і вчинків партнерів по взаємодії [133, с. 62]. В. Ляпунова вважає, що для мовної толерантності педагога характерні риси вербальної та поведінкової толерантності [128, с. 211].

А. Зінченко тлумачить комунікативну толерантність як «терпляче ставлення особистості до людей, їй властива стриманість щодо вияву неприємних психічних станів і поведінки інших осіб в інтерактивному процесі й безконфліктність спілкування» [74, с. 51]. Динамічність комунікативної толерантності дослідниця пояснює тим, що її основою є ціннісні етичні та естетичні характеристики [73, с. 86].

В. Бойко вважає комунікативну толерантність системотворчою якістю особистості, оскільки вона знаходиться у тісному зв’язку з її інтелектуальними, моральними та характерологічними характеристиками [22, с. 151]. На думку вченого, комунікативна толерантність – динамічне явище, рівень прояву якого залежить від «психології емоційного відображення особистісних відмінностей». Партнери по спілкуванню порівнюють та оцінюють один одного на рівні окремих підструктур особистості, серед яких варто виділити наступні:

1) Інтелектуальна підструктура відповідає за стиль мисленнєвої діяльності людини, її розуміння дійсності, стереотипи обмірковування та вирішення проблемних ситуацій;

2) Ціннісно-орієнтаційна відображає світогляд, інтереси, цілі, оцінки всього, що відбувається з конкретною особистістю;

3) Естетична – суб’єктивна оцінка людини, яка залежить від смаків, уподобань, особливостей сприйняття прекрасного та потворного, комічного і трагічного.

4) Етична підструктура охоплює норми моралі, спрямування людини на добро чи зло, обов’язок чи безвідповідальність, справедливість чи несправедливість;

5) Емоційна – виражає емоційний стан, найбільше притаманний для людини – оптимізм чи песимізм, радість чи смуток, спокій чи збудження та агресивність, захоплення чи пригнічення;

6) Енергодинамічна пов’язана з силою прояву та якості енергетичного поля – позитивного, негативного або нейтрального. Позитивна людина готова іти на контакт та співпрацювати, позитивно реагує на стан та поведінку партнерів по спілкуванню. Люди з негативним енергетичним полем схильні відштовхувати партнерів на емоційному, інтелектуальному, поведінковому рівнях та створювати бар'єри у спілкуванні. Нейтральна енергетика спричиняє байдужість людини на усіх рівнях.

7) Сенсорна підструктура відповідає за тип сприйняття світу: візуальний, аудіальний, кінестетичний;

8) Алгоритмічна – сукупність особистісних якостей, які об'єднує одноманітність відтворення, наприклад, звички, стиль діяльності, ритуали (релігійні, побутові, сімейні);

9) Характерологічна підструктура поєднує стійкі вроджені та набуті під впливом соціального середовища якості;

10) Функціональна відображає потреби, бажання та уподобання людини [22, с. 153–157].

У своєму дослідженні О. Темницкий виділяє п'ять рівнів комунікативної толерантності: терпимість (здатність особистості пригнічувати свої негативні реакції у зв'язку з поглядами, звичками, поведінкою, традиціями інших, не намагаючись зрозуміти їх), повагу (прийняття думки іншої людини та одночасна відмова від постійної взаємодії з нею), доброту (спроба зрозуміти та прийняти іншу точку зору за необхідності, проте зі збереженням власної переваги), емпатію (готовність до взаємодії на основі поваги та прийняття позиції іншого), спілкування (власне взаємодія партнерів на рівних) [207, с. 42].

Рівень комунікативної толерантності залежить від сумісності партнерів по спілкуванню за різними показниками. Оскільки у нашому випадку взаємодія відбувається у межах освітнього процесу, формування їхньої комунікативної толерантності ускладнюється у зв'язку з множинністю проявів індивідуальних особливостей кожного суб'єкта навчання. Підвищення рівня толерантності можливе у випадку, якщо учасники комунікації навчаться згладжувати негативні враження від їхніх особистісних відмінностей та усувати причини, які ці відмінності підкреслюють [22, с. 152].

Процес навчання, як стверджує В. Кан-Калик, можна розділити на дидактичну (змістову) та комунікативну (формотворчу) підсистеми [87, с. 34]. Реалізація змістового елемента навчання відбувається засобами

комунікативної складової. У зв'язку з цим у професійній підготовці майбутніх педагогів значну увагу слід приділяти формуванню комунікативної культури студентів, розвитку їхніх умінь ефективного педагогічного спілкування.

Основою педагогічної діяльності є закони спілкування [25, с. 151]. Педагогічне спілкування – це професійна комунікація учителя з вихованцями у процесі навчання та виховання, яка виконує певні функції та спрямована на створення психологічного комфорту, атмосфери рівноправності та справедливості задля оптимізації навчальної діяльності та взаємодії між суб'єктами освітнього процесу [120]. Є. Ільїн визначає педагогічне спілкування як професійне спілкування учителя з учнями та їхніми батьками, яке виконує певні педагогічні та виховні цілі [79, с. 34].

Продуктивне педагогічне спілкування спрямоване на «формування позитивної «Я-концепції» особистості, розвиток у тих, хто навчається, упевненості в собі, у своїх силах, у своєму потенціалі» [25, с. 154]. Ми погоджуємося з такою позицією науковців та вважаємо доцільним уточнити, що ефективність педагогічного спілкування безпосередньо залежить від рівня комунікативної толерантності учителя, його умінь виконувати функції педагогічного спілкування та налагоджувати конструктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу з метою забезпечення їхнього гармонійного особистісного розвитку.

Результативність педагогічної діяльності учителя безпосередньо залежить від його уміння цілісно організовувати багатофункціональний процес спілкування на основі комунікативної толерантності.

Педагогічне спілкування виконує пізнавальну (передача знань та умінь), експресивну (розуміння емоційного стану учнів), регулятивну функції (вплив з метою зміни або збереження активності учнів, їхньої поведінки), функцію соціального контролю (управління діяльністю та поведінкою учнів за допомогою позитивних (похвала, заохочення) та негативних (докори, вказівки) стимулів) та соціалізації (формування уміння діяти в інтересах

колективу, доброзичливе ставлення до інших, розуміння їхніх інтересів) [79, с. 35]. Професійне педагогічне спілкування, як стверджує А. Лобанов, виконує наступні функції: інформаційну, виховну, функцію пізнання один одного, організації предметної діяльності, реалізації потреби у комунікації, залучення суб'єктів спілкування до досвіду та ціннісних орієнтацій один одного, налаштування вихованців на відкрите спілкування, співучасть у ньому та забезпечення умов їхнього духовного розвитку [125, с. 40–44]. Майбутній педагог повинен бути обізнаним із системою функцій педагогічного спілкування та реалізувати їх у своїй професійній діяльності, тобто «виступати і як джерело інформації, і як людина, що пізнає іншу людину чи групу людей, і як організатор колективної діяльності та взаємовідносин» [87, с. 12–13].

Рівень комунікативної толерантності учителя та, відповідно, ефективність педагогічної взаємодії залежить від розвитку комунікативних, перцептивних, дидактичних, ораторських, експресивних умінь, манери спілкування (інтонація голосу, зразки поведінки, відстань між учасниками комунікації), інтенсивності та засобів спілкування, які традиційно розподіляються на вербальні та невербальні.

До невербальних засобів належать жести та міміка учителя, які відображають динамічність педагогічного спілкування [79, с. 40]. Жести передають психічний стан комуніканта, пожвавлюють мовлення, проте надмірна жестикуляція може викликати роздратування партнерів по спілкуванню. Однак, значення жестів та міміки не слід недооцінювати, адже вміле використання цих засобів, артистизм учителя іноземних мов початкової школи підвищують результативність комунікативного процесу. Спілкування за допомогою дій (наприклад, аплодисменти, рукостискання як ознака схвалення) чи предметів (наприклад, вручення нагород переможцям у якомусь завданні) також здатні передати ставлення педагога до вихованців.

Вербальними засобами спілкування є монологічне та діалогічне мовлення. Комунікативна функція мовлення відіграє визначальну роль у

професійній педагогічній діяльності, оскільки вона відображає інформаційний (передачу знань та умінь), експресивний (передачу емоцій, почуттів, свого ставлення до інших) аспекти спілкування та волевиявлення педагога (вплив на емоції, поведінку, думки учня). Як ефективний засіб спілкування, мовлення учителя повинне бути змістовним, зрозумілим, чітким, переконливим, емоційним та правильним за лексичним складом, фонетичним оформленням і синтаксичною будовою.

Діалогічне спілкування, основою якого є комунікативна толерантність, передбачає відкриту позицію учителя, його готовність до співпраці та прийняття учня таким, яким він є [79, с. 38–40]. Як стверджує Ю. Ірхіна, діалогічність є умовою розвитку толерантності людини [82, с. 41]. Проте, монологічне мовлення у формі опису, пояснення, розповіді, виступу, лекції чи доповіді також відіграє важливу роль у навчальному процесі. Застосування прийомів монологічного спілкування виправдане у тому випадку, якщо ці прийоми підпорядковані конкретній меті педагогічного завдання. Однак, якщо монологічне спілкування стає домінуючою характеристикою взаємодії педагога з вихованцями, ефективність педагогічної діяльності знижується. Варто зауважити, що діалогічний та монологічний види спілкування повинні бути збалансованими і використовуватися у чітко визначених межах, інакше навчальний процес може перетворитись на безперервне говоріння учителя чи його розмову з учнями, не пов’язану з навчальною метою.

Комунікативна толерантність педагога найбільш повно прослідковується у процесі діалогічного спілкування. Особливо це стосується вчителя іноземних мов початкової школи. Діалог – «форма педагогічної взаємодії учителя – учня в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини» [254, с. 96]. Діалог, організований на основі атмосфери доброзичливості, довіри, поваги, взаєморозуміння, сприяє розвитку комунікативних і рефлексивних здібностей учасників спілкування та

підвищує професійний ріст педагога. Навчальний діалог – багатофункціональна категорія. Зокрема, О. Селиванова виділяє такі функції діалогу в освітньому процесі: виховну, навчальну, організаційно-діяльнісну, розвиваючу, власне комунікативну, стимулюючу, психокорекційну, рефлексивну, функцію соціального орієнтування, саморозвитку та самоствердження [190, с. 150]. Комунікативна толерантність передбачає рівноправність учасників діалогу, заперечує насильство та агресивні способи вирішення конфліктних ситуацій і спрямовує особистість на вибір мовних засобів впливу на партнерів, котрі призводять до позитивного результату у спілкуванні [229, с. 23].

Діалогічне спілкування як провідний фактор толерантної взаємодії суб'єктів навчального процесу передбачає, що педагог орієнтується у своїй діяльності як на свої потреби, так і на потреби своїх вихованців, будує спілкування на основі співпраці, готовий до дискусії та творчого пошуку, спонукає учнів до власного обмірковування соціального досвіду, використовує методи роботи, спрямовані на підвищення рівня самостійності дитини, застосовує індивідуальний підхід до кожного. Діалог як форма взаємодії повинен підкреслювати особистісну рівність суб'єктів навчання, але в жодному разі не статусну, інакше відносини між педагогом та його вихованцями ризикують перетворитись на панібратство, в результаті якого педагогічний виховний вплив учителя на учня не буде достатньо продуктивним.

Операційний критерій педагогічної толерантності передбачає, що зміст освіти засвоюється завдяки технології організації колективної діяльності та конструюванню евристичної навчальної ситуації. Перевага надається методам, які сприяють самоактуалізаціїї особистості, її саморозвитку, пошукам тих способів вирішення навчальних задач, які підходять саме для неї. До таких методів належать технології портфоліо, проблемного навчання, ситуаційний аналіз, метод проектів, пошукові та дослідницькі технології, які допомагають студентам ставити перед собою

усвідомлені цілі, проектувати перебіг виконання завдань, реалізовувати їх на практиці, давати оцінку отриманим результатам [224]. Успішність виконаної студентом роботи залежить від його умінь та навичок аналізувати та обговорювати деталі навчальної ситуації, вибирати оптимальну стратегію поведінки, аргументувати власну позицію, розуміти інші точки зору та працювати у групі. В результаті активізуються теоретичні знання студентів та розширюється їхній практичний досвід. Саме комунікативний критерій педагогічної толерантності дає можливість майбутньому учителеві ефективно реалізовувати ці уміння та навички у процесі спілкування. Таким чином прослідковується зв'язок між операційним та комунікативним критеріями педагогічної толерантності.

Комплекс комунікативних умінь учителя, його індивідуальні особливості творчої взаємодії у педагогічному процесі, засоби та прийоми, які він використовує для організації та налагодження продуктивної інтеракції з усіма суб’єктами навчання, утворюють стиль педагогічного спілкування, який у контексті нашого дослідження є показником операційного критерію педагогічної толерантності.

У психолого-педагогічній науковій літературі існують різні класифікації стилів спілкування. Так, В. Кан-Калик виділяє стилі педагогічного спілкування на основі дружньої налаштованості та захоплення спільною творчою діяльністю, спілкування-дистанцію, спілкування-залякування, спілкування-загравання [87, с. 97–100]. Традиційним у педагогіці вважається виділення авторитарного, ліберального та демократичного стилів управління навчальною діяльністю [25, с. 158], [125, с. 70], [75, с. 168], [142, с. 43], [144, с. 126]. А. Маркова диференціює емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, міркувально-імпровізаційний та міркувально-методичний стилі педагогічної діяльності залежно від змістових (орієнтація на сам процес навчання або його результат, вагомість контрольного та оціночного етапів у діяльності) та динамічних (гнучкість, здатність змінювати види діяльності) характеристик стилів і

результативності навчання (рівень засвоєння знань та умінь учнями) [136, с. 181]. Проте, остання класифікація описує стилі взаємодії, притаманні для діяльності педагогів-практиків, тому вона не може достовірно характеризувати особливості стилів педагогічного спілкування студентів – майбутніх учителів, котрі володіють недостатнім професійним досвідом.

У своєму дослідженні Г. Васянович розподіляє стилі педагогічного спілкування, зважаючи на такі критерії, як активність педагога у спілкуванні, його емоційну налаштованість та професійну спрямованість, сприйняття партнерів, орієнтацію на себе чи на співпрацю, основні цілі педагогічної взаємодії, особистісні якості учителя, рівень його рефлексивності та вид самооцінки. Ці позиції важливі для проблематики нашого дослідження, оскільки вони є визначальними для налагодження толерантної комунікації педагога у навчальному процесі. Г. Васянович виділяє:

- діалогічний стиль, для якого притаманна активність, оптимізм, контактність, доброзичлива вимогливість, довіра до партнерів зі спілкування та врахування їхньої мотиваційної сфери, емоційність, взаєморозуміння, співпраця, гнучкість, адекватна самооцінка, прагнення професійного розвитку, діалогічна форма комунікації, розвинуте почуття гумору;

- альтруїстичний, який характеризується відданістю професійній діяльності та повним узгодженням дій педагога з потребами та очікуваннями вихованців, надмірною опікою і перевагою власної активності учителя, прагненням емоційної близькості, жертовністю, низьким рівнем рефлективності та професійного росту;

- конформістський, для якого властива відсутність чітких педагогічних цілей, пасивне реагування на зміни у навчальному процесі, орієнтація на безконфліктне спілкування, небажання розуміти вихованців, його підміна формальною доброзичливістю чи, навіть, байдужістю, панібратство, недостатня вимогливість, безініціативність, невпевненість, низька самооцінка;

- пасивний, основними рисами якого є чітка дистанція у спілкуванні, стриманість у прояві емоцій, домінування рольової комунікації, байдужість, низька емпатійність, приховане невдоволення від взаємодії та висока самооцінка;

- маніпулятивний, для якого характерне прагнення досягнути успіху будь-якими засобами, високий рівень вимогливості, егоцентризм, використання розвинутих комунікативних умінь з метою маніпулювання партнерами зі спілкування у власних інтересах, закритість, нещирість, достатня рефлективність власної поведінки, висока самооцінка;

- авторитарно-монологічний стиль, який передбачає домінування у спілкуванні, перевагу дисциплінарних методів навчання, відсутність педагогічного такту, егоцентризм, нетерпимість до інших думок та помилок, агресивність, суб'єктивне оцінювання, низьку рефлективність власної поведінки, домінування репродуктивних форм діяльності, високу самооцінку;

- конфліктний стиль, котрий характеризується підвищеною агресивністю, репродуктивною діяльністю, мінімальним міжособистісним спілкуванням, ворожістю та настороженістю педагога, відмовою брати на себе відповідальність за безуспішну взаємодію з вихованцями, низька самооцінка, невміння стримувати свої емоції, відсутність достатнього самоконтролю [31, с. 309–310].

У контексті нашого дослідження толерантний стиль спілкування є особливо цінним, оскільки він характеризується діалогічністю, рівноправністю партнерів у співпраці, готовністю будувати взаємодію на основі поваги, довіри, розуміння, високим рівнем сформованості комунікативних умінь та навичок, адекватним використанням вербальних і невербальних засобів, альтруїстичною спрямованістю.

Отже, для комунікативної толерантності важливим є збалансоване використання вербальних та невербальних засобів спілкування з метою створення ефективних умов педагогічної взаємодії у процесі навчання. Стиль

педагогічного спілкування – система стійких прийомів та засобів взаємодії педагога з іншими суб'єктами освітнього процесу, обумовлена його уміннями, навичками, індивідуальними особистісними і психологічними характеристиками, яка типово проявляється у різноманітних умовах педагогічної діяльності.

### 2.1.4. Рефлексивно-поведінковий компонент педагогічної толерантності

Рефлексивно-поведінковий компонент педагогічної толерантності реалізується у двох напрямках: поведінковий критерій передбачає наявність внутрішніх механізмів особистості учителя задля налагодження безпосередньої толерантної взаємодії з усіма учасниками навчання, тоді як рефлексивний критерій спрямовує педагога до усвідомлення значущості та ефективності своєї професійної діяльності. Відповідно показниками поведінкового критерію виділяємо емпатію, адаптивність до агресії та конфліктологічну компетентність, а рефлексивну компетентність педагога – показником рефлексивного критерію.

Емпатія як показник поведінкового критерію педагогічної толерантності є важливою професійною якістю педагогів, сформованість якої безпосередньо впливає на продуктивність навчальної діяльності, оскільки вона сприяє налагодженню атмосфери психологічного комфорту в освітньому середовищі. Здатність до емпатії, на думку Г. Олпорта, є одним з найбільш вагомих аспектів толерантності [156, с. 158]. Учитель з достатньо розвиненим рівнем емпатії здатний відчувати усі тонкощі емоційної спрямованості своїх вихованців, розуміти їхні почуття та робити раціональні висновки щодо того, як організувати ефективне навчання, не нашкодити жодній дитині та, навіть, використати особливості емоційного стану інших для досягнення педагогічних цілей.

У зарубіжній педагогіці прийнято вважати емпатію (уміння сприймати різноманітні вчинки, події та явища з погляду іншого), повагу

(позитивне та безоцінне ставлення до іншої особистості) та автентичність (уміння залишатися собою, не ховаючись за рольовими масками) основними якостями учителя, які допомагають створити ефективне навчальне середовище [249, с. 16]

Емпатія – це перш за все психологічна категорія, яка активно почала використовуватись у гуманістичній педагогіці. У психологічній довідковій літературі емпатія розглядається як «збагнення емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини» [259, с. 129], «здатність індивіда емоційно реагувати на переживання інших людей, розуміти їх стан, відчуття і думки» [258, с. 121]. У педагогічному словнику емпатія визначається як «пасивно-споглядальне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання з метою надати дійову допомогу» [254, с. 116]. У психологічній енциклопедії виділяються емоційний (наслідування реакцій іншого), когнітивний (основою є раціональні процеси – порівняння, аналогія та інші) та предикативний (спроможність прогнозувати афективні дії іншого) види емпатії [258, с. 122]. Як свідчить огляд довідкових джерел, емпатія є переважно інтелектуальним процесом, який передбачає досить пасивне ставлення до почуттів іншої людини та обов'язково містить елемент розуміння її емоційного стану. Саме розуміння, а значить і прийняття, як складова емпатії є ключовим моментом педагогічної толерантності учителя та передумовою його активної позиції у навчальній взаємодії.

У дослідженні А. Козиної педагогічна емпатія – здатність до «послідовного прояву розуміння внутрішнього світу людини у мовленні та діях (учня, батьків, колег та ін.) з метою прогнозування та адекватного впливу на його поведінку» [97, с. 11]. З точки зору Н. Шкітіної, педагогічної емпатія – світоглядне новоутворення, основою якого є толерантність як базова ознака процесу гуманізації, це раціонально-емоційно-інтуїтивне відображення іншого за допомогою процесів аналогії, ідентифікації,

ототожнення, рефлексії, конгруентності, які сприяють організації ефективного виховного впливу на тих, хто навчається [237, с. 210].

Діапазон вияву емпатії досить різноманітний: від простого емоційного відгуку до повного проникнення у почуття співбесідника. Проте, якщо людина повністю переймається емоційним станом свого партнера по спілкуванню, знижується ймовірність того, що вона зможе адекватно допомогти, оскільки сама людина більше зосереджується на власних переживаннях. Емпатія буває двох видів: співпереживання та співчуття. Співпереживання передбачає переживання почуттів іншої людини. Співчуття – небайдуже ставлення до переживань іншого, особистісна характеристика людини, сформована в умовах соціального навчання. Співчуття, як стверджує Є. Ільїн, не показує істинної емпатії, оскільки воно може проявлятися лише як ознака ввічливості [80, с. 58–59]. Справжня емпатія передбачає співпереживання, тобто емоційну реакцію людини. Протилежної точки зору дотримується І. Сергєєв, який вважає, що співпереживання егоїстичне за своєю природою, оскільки воно спрямовує людину на себе, в результаті вона прагне уникати негативних емоційних контактів. Співчуття ж, на думку дослідника, більш раціональне, оскільки воно передбачає не ототожнення переживань суб'єктів спілкування, а пошук дієвої допомоги тому, хто цього потребує [191, с. 73]. У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним розглядати дані типи емпатії швидше як її рівні, адже суть істинної емпатії педагога полягає у сприйнятті емоційного стану іншої людини спочатку у якості співпереживання, а потім – співчуття. Як зазначає С. Гончаренко, емоційне співпереживання обумовлене «специфікою праці вчителя» та необхідне у педагогічній діяльності [254, с. 116]. Лише той учитель здатен щиро співчувати та знаходити способи допомогти своєму вихованцю, який може відчути його емоції, поставити себе на його місце та уявити його переживання.

Важливим аспектом емпатіїї є вміння сприймати внутрішній світ іншого, але не втрачаючи здатність повертатися до власних переживань [191,

с. 73]. У роботі Є. Ільїна «емпатія – усвідомлене співпереживання … емоційному стану іншої людини, без втрати відчуття зовнішнього походження цього переживання» [80, с. 58]. Педагог повинен володіти умінням проектувати на себе внутрішній емоційний стан іншого і одночасно пропускати його через систему власних емоцій та почуттів, відмежовуючи себе від іншого. Якщо ця уявна межа зникає, відбувається ідентифікація педагога з емоційним станом іншої особистості, тобто переживання чужих емоцій як своїх власних. Ми поділяємо думку А. Козиної, що емоційна ідентифікація є важливою формою дієвої емпатії, спрямованої на надання допомоги тому, кому вона адресована [97, с. 23].

У професійній підготовці майбутніх учителів потрібно враховувати, що для молодших школярів характерне співпереживання як концентрована форма емпатії, а співчуття – для підлітків [80, с. 58]. Згідно з цим фактом учитель початкової школи повинен слідкувати за власними емоційними проявами, контролювати їх, оскільки молодші школярі сприймають його поведінку як ідеальну та активно реагують на зміни у його емоційному стані.

У педагогічній взаємодії емпатія проявляється у випадку, якщо учитель цікавиться настроєм, справами, успіхами чи невдачами інших суб’єктів навчання та враховує їхній емоційний стан в організації навчального процесу. К. Роджерс розглядає емпатійне розуміння як складову атмосфери самостійного, заснованого на власному досвіді навчання. Успіх процесу учіння залежить від здатності педагога зрозуміти внутрішній стан та реакції учня. Дослідник виділяє сенситивну емпатію, яка дозволяє приймати позицію учня, не оцінюючи та не засуджуючи його, та спонукає дитину розвиватися [182, с. 231]. З позицією К. Роджерса співзвучне розуміння емпатіїї А. Марковою, яка вважає, що в основі педагогічної емпатії – розуміння іншої людини, аналіз її особистості, співпереживання та відгук на її почуття, прагнення допомогти. Дослідниця виділяє раціональну («я вас розумію»), емоційну («я вам співчуваю»), дієву («я вам допоможу»), прогнозуючу («я можу вам допомогти») емпатію та зауважує, що педагогічна

емпатія сприяє децентрації учителя, яка дає можливість прийняти точку зору вихованця та враховувати її у процесі взаємодії [136, с. 35]

Важливою для мети нашого дослідження є точка зору В. Бойка, оскільки він розглядає емпатію як «раціонально-емоційно-інтуїтивну» форму відображення, яка допомагає осягнути сутність іншої людини, її мотивів, учинків, інтересів, причини щирості чи обману, замкнутості чи розв'язаності, тобто різноманітних проявів особистості, її станів, реакцій для того, щоб прогнозувати її майбутні ймовірні дії та адекватно впливати на її поведінку. Когнітивне (раціональне) в емпатії проявляється в автоматичній схильності спостерігати за іншими, в аналітичній обробці інформації про іншу людину, яка надходить одночасно з різних сенсорних каналів. Емоційне – розуміння іншого на основі наявного власного емоційного досвіду, інтуїтивне – підсвідома обробка даних про інших на основі співставлень. Схильність до емпатії залежить від щирого інтересу до іншої особистості, установок, які сприяють чи перешкоджають емпатії, проникаючої здатності, яка допомагає створювати атмосферу довіри та відкритості, ідентифікації – уміння зрозуміти іншого на основі співпереживання [22, с. 118–121].

Отже, аналіз психолого-педагогічної наукової літератури дає підстави розглядати емпатію як психологічний процес, спрямований на раціонально-емоційно-інтуїтивне відображення іншого; поведінкову здатність (емпатія скеровує поведінку людини на допомогу іншому); спосіб навчання альтруїстичній поведінці та соціально-психологічну рису особистості. Емпатія як показник педагогічної толерантності учителя є передумовою формування його здатності емоційно реагувати на переживання інших учасників навчального процесу, уявляти себе на їхньому місці та використовувати такі способи взаємодії, які сприяють особистісному розвитку кожного суб'єкта навчання зокрема та підвищують результативність діяльності загалом.

Адаптивність до агресії вважаємо показником поведінкового критерію педагогічної толерантності, оскільки вона передбачає рівень регулювання

власної агресивності учителя та його реакцію на прояви агресивної поведінки інших людей. Адаптивність педагога до агресії – це відмова від насильницьких механізмів вирішення проблемних ситуацій та надання переваги толерантним, мирним способам взаємодії.

У психології розрізняють агресію та агресивність, основна відмінність між якими полягає в аспекті реалізації – агресивність, на відміну від агресії, передбачає лише ймовірність агресивної поведінки людини [106, с. 61]. У психологічній енциклопедії агресивність – «ситуативний стан, який характеризується афективними спалахами гніву чи злоби та імпульсивними проявами поведінки, спрямованими на об'єкт фрустрації, що став причиною конфлікту», агресія – «цілеспрямована деструктивна поведінка людини, яка суперечить суспільно встановленим нормам і завдає іншим фізичної шкоди чи спричиняє психологічний дискомфорт» [258, с. 10]. Агресивна поведінка педагога має руйнівний вплив на суб'єктів навчального процесу, їхній особистісний розвиток та загалом на педагогічну взаємодію учителя і вихованців.

Агресія педагога, зазвичай, спрямована на тих учнів, з якими виникають труднощі у взаємодії та негативні емоційні реакції. У співпраці з дітьми, що проявляють девіантну, асоціальну поведінку або ж прагнуть утвердити свою неординарність, педагог повинен проявляти мобільність, самоконтроль, постійну рефлексію педагогічної діяльності та толерантність.

За визначенням Є. Ільїна, «негативна агресія учителя – це деструктивна поведінка, яка виражається у порушенні професійно-моральних норм взаємодії педагога з учнями, проявляється як вороже ставлення до тих, хто навчається, і виявляється на різних рівнях – від вербального до фізичного, та пов'язана з «каральним» педагогічним впливом, насмішками, погрозами, прикріплюванням «ярликів», грубістю» [80, с. 267].

Досліджуючи педагогічну агресію, В. Дикова визначає її як «професійно обумовлену деформацію педагога», що «проявляється як вороже ставлення до учнів і деструктивна професійна поведінка» [70, с. 80]. З

позиції діяльнісного підходу агресія виникає у випадку суперечностей між мотиваційними, цільовими, функціональними та оціночними компонентами педагогічної діяльності. Дослідниця виділяє наступні види педагогічної агресії [70, с. 86–87]:

1) Імпульсивні дії, які характеризуються активною стратегією поведінки учителя і проявляються у фізичному впливі на учнів та навколишні предмети.

2) Ворожі висловлювання, для яких типовою є активна поведінка учителя (погрози, приниження, вербальні образи, крик, насмішки).

3) Конфронтація проявляється у відмові учителя виконувати потрібні професійні задачі (проводити урок, пояснювати матеріал, демонструвати досліди) та перекладанні своїх обов'язків на учнів (наприклад, вимога конспектувати підручник).

4) Домінантність спостерігається у встановленні жорстких вимог до учнів, авторитарному спілкуванні у формі наказів, застосуванні покарань та демонстрації влади.

5) Опозиція характеризується негативізмом та відмовою учителя розмовляти з учнями, пояснювати та повторювати навчальний матеріал, проявом образи та безвідповідальності.

6) Диференціація, як пасивна стратегія поведінки учителя, демонструє антипатію до окремих учнів (наприклад, двієчників, хуліганів тощо).

7) Нетерпимість характеризується чіткою пасивною позицією педагога, його зневагою до тих учнів, які відрізняються від інших своєю поведінкою, фізичними недоліками, неохайністю тощо.

Отже, прояви педагогічної агресії різноманітні. Усі вони деструктивно впливають на розвиток особистості учня, знижують його працездатність та самооцінку, провокують психічні розлади та в результаті, особливо за умови постійної демонстрації, спричиняють таку ж ворожу, агресивну поведінку самих учнів. Агресивну особистість, на відміну від толерантної,

характеризують такі якості, як роздратованість, нестриманість, збудливість, низький самоконтроль, неадекватна самооцінка, почуття провини, вразливість, безпомічність, непослідовність у діях та вчинках, недоброзичливість, образливість, низький рівень емпатійності, авторитаризм, схильність до сарказму, конфліктність [45, с. 9]. Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів є запорукою попередження агресивних дій у їхній професійній діяльності.

Сутність поняття толерантності взагалі та педагогічної толерантності зокрема передбачає існування різноманітних відмінностей і протиріч, які можуть спровокувати виникнення конфліктних ситуацій у будь-якій галузі діяльності особистості. Конфлікти в освітній сфері обумовлені особливостями навчально-виховного процесу. У психолого-педагогічній науковій літературі лише окремі дослідники [6; 63; 99; 144; 240] пов'язують конфліктологічну компетентність педагога та його толерантність, проте ми вважаємо конфліктологічну компетентність показником поведінкового критерію педагогічної толерантності, адже саме від неї залежить ефективність педагога у процесі вирішення та попередження конфліктних явищ, а у практичних уміннях учителя налагоджувати конструктивну взаємодію з іншими суб’єктами навчання в умовах конфлікту проявляється рівень сформованості його педагогічної толерантності.

Значення конфліктологічної компетентності педагога важко переоцінити на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. Продуктивність діяльності учителя у значній мірі залежить від його умінь використовувати у своїй роботі висновки, зроблені фахівцями у сфері конфліктології, для того, щоб попереджати, регулювати та конструктивно вирішувати різноманітні конфліктні ситуації, якими насичений навчально-виховний процес у будь-якому освітньому закладі.

Визначаючи зміст конфліктологічної компетентності, ми розглядаємо її як один із видів професійної компетентності, яка є набутою якістю людини та проявляється у її діяльності. У довідковій літературі професійна

компетентність педагога – «володіння учителем потрібною сумою знань, умінь та навичок, які визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості учителя як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості» [255, с. 63]. Як зазначає Г. Болтунова, одним із критеріїв професійної компетентності учителя є його готовність до вирішення протиріч та конфліктів у педагогічному процесі [23, с. 154].

У наукових дослідженнях існують різні підходи до визначення конфліктологічної компетентності. Так, конфліктологічну компетентність розуміють як:

- складову частину професійної компетентності учителя, яка передбачає організацію безконфліктної продуктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу та сприяє попередженню та конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій [117, с. 47];
- професійну обізнаність про діапазон можливих стратегій сторін конфлікту та уміння сприяти у реалізації конструктивної взаємодії у конфліктній ситуації, основними характеристиками якої є цілеспрямованість, комунікативність, рефлективність, соціальність та здатність до розвитку [228, с. 128];
- інтегральну соціально-психологічну якість, яка обумовлює здатність конструктивно взаємодіяти у професійному середовищі шляхом вибору ефективних стратегій поведінки, спілкування та взаємодії, допомагає гармонізувати взаємовідносини суб'єктів освітньої процесу та гарантувати ефективність професійної діяльності, тобто готовність до професійної взаємодії у конфліктогенному середовищі [239, с. 177];
- здатність мінімізувати деструктивні форми конфліктної взаємодії у педагогічних ситуаціях за допомогою різних стратегій поведінки [188, с. 333].
- здатність розуміти, аналізувати, прогнозувати ймовірні конфліктні ситуації на основі відповідних знань, умінь і навичок [221, с. 23].

Досліджуючи конфліктологічну компетентність викладача вищого навчального закладу, І. Нікуліна акцентує увагу на важливості оволодіння педагогом технологіями вирішення педагогічних конфліктів, відсутності у нього конфліктофобії (страху конфліктів), сприйнятті конфлікту як способу особистісного розвитку людини [149, с. 223].

Деякі дослідники розмежовують термін «конфліктологічна компетентність» з поняттям «конфліктна компетентність». Зокрема Б. Хасан розглядає конфліктну компетентність як важливу характеристику професіоналізму, структурний елемент комунікативної компетентності, уміння «утримувати протиріччя у продуктивній конфліктній формі, яка сприяє його вирішенню». Дослідник пропонує два рівні професійної конфліктної компетентності. Перший передбачає здатність розпізнавати ознаки конфлікту та зосереджувати увагу на суперечностях, які його спричиняють, а також володіння способами урегулювання конфліктних ситуацій. Другий рівень передбачає уміння проектувати конфлікти, потрібні для розвитку особистості, втілювати їх у процесі безпосередньої інтеракції, використовуючи продуктивні способи міжособистісної взаємодії учасників конфлікту [226, с. 9].

Зміст конфліктологічної компетентності педагога найбільш повно виражається у її функціях. Так, Т. Саралієва виділяє інформаційну (виокремлення позитивних аспектів конфлікту, оцінка інформації, знань та уявлень про дійсність), регулятивну (здатність виконувати посередницьку діяльність у конфлікті), оптимізуючу (здатність використовувати різні стратегії та техніки для зменшення деструктивних форм конфлікту, пошуки позитивних способів вирішення конфліктних ситуацій), рефлексивну (реконструкція суперечностей та пошук причин їхнього виникнення) та профілактичну (мінімізація напруги між сторонами конфлікту, залагодження протиріч між ними) функції [188, с. 334].

Традиційно у конфліктології та психології конфлікти розподіляють на інтрасуб'єктні (психологічні конфлікти внутрішнього світу особистості) та

інтерсуб'єктні (інтерперсональні, міжособистісні та міжгрупові) [65, с. 95]. У педагогіці увага науковців зосереджена на дослідженні міжособистісних конфліктів, основою яких є суперечності в освітньому середовищі.

Педагогічний конфлікт – гостра форма прояву суб’єктно-суб'єктних протиріч, яка виникає як результат професійної та міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, викликає у них, як правило, негативний емоційний фон спілкування та передбачає «конструктивне переведення зіткнення сторін конфлікту у зацікавлене усунення його причин» [12, с. 11–12].

У педагогічній науковій літературі існують різні класифікації конфліктів. Так, виділяють конфлікти, які виникають безпосередньо у процесі навчальної діяльності; «конфлікти очікувань» як реакція на поведінку, що не відповідає прийнятим нормам взаємовідносин між учителем та учнями; «конфлікти міжособистісної невідповідності», які з'являються у результаті особистісних особливостей учасників процесу навчання [95, с. 8]. С. Баникіна основою типології педагогічних конфліктів вважає характер взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу та виділяє наступні види: «учитель – учень», «учитель – адміністратор», «учитель – батьки», «учитель – учитель», «учень – учень» [12, с. 381]. Схожої позиції дотримується М. Рибакова, вважаючи потенційно конфліктогенними такі педагогічні ситуації, як конфлікти діяльності (пов'язані з успішністю, виконанням навчальних завдань), конфлікти поведінки (виникають як наслідок порушення правил поведінки у школі та поза нею), конфлікти відносин (проблеми у сфері емоційних особистісних відносин між учителем та учнями у процесі спілкування) [187, с. 7].

Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури дає підстави визначити причини виникнення педагогічних конфліктів: 1) об’єктивні – особливості умов педагогічної діяльності на певній території та у конкретному навчальному закладі; 2) суб’єктивні – індивідуально-психологічні та світоглядні відмінності учасників освітнього процесу.

Найбільший інтерес у контексті нашого дослідження викликають конфлікти між учителем та учнями. До найпоширеніших причин виникнення такого виду конфліктів вважаємо доцільним віднести:

- низький рівень комунікативної культури;
- недостатня здатність педагога передбачати поведінку учнів на уроці;
- прагнення учителя зберегти свій соціальний статус будь-якими засобами, у тому числі за рахунок зниження статусу учнів;
- обмеженість інформації про мотиви вчинків дітей;
- надмірна суворість, використання каральних методів впливу;
- низький рівень самоконтролю;
- нестача педагогічних здібностей;
- невміння організовувати роботу у колективі;
- суб'єктивізм учителя в оцінці вчинків учня та перенесення негативних оцінок із вчинків на особистість дитини загалом [172, с. 95], [187, с. 22].

Згідно з дослідженням А. Маркової, об’єктивною причиною педагогічних конфліктів є «рольова асиметрія учасників педагогічного процесу», а суб’єктивними – низький рівень спілкування, нетерпимість до інших, «блокування потреби у рівності», властиве педагогам прагнення втручатись у внутрішнє життя інших [136, с. 102–103].

Вище зазначені джерела виникнення конфліктних ситуацій у педагогічній діяльності учителя суперечать принципам толерантної взаємодії між учасниками навчального процесу та вказують швидше на професійну неуспішність учителя, ніж на провину учнів у створенні конфліктної атмосфери у навчанні. Цікавою є позиція В. Сухомлинського щодо причин конфліктних ситуацій: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом – велике лихо школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо.

Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Уміння уникати конфлікту – одна зі складових педагогічної мудрості вчителя» [202, с. 413].

Конфлікти у взаємодії між учителем та учнями мають свої особливості: 1) відповідальність учителя за правильне вирішення проблемних ситуацій; 2) поведінка учасників конфлікту визначається їхнім соціальним статусом; 3) ступінь відповідальності за помилки у вирішенні конфліктів залежить від життєвого досвіду учасників конфлікту; 4) відмінності у розумінні різних подій та причин їх виникнення учасниками конфлікту; 5) конфлікт має виховний вплив на учнів, які є свідками та опосередкованими учасниками конфлікту; 6) професійна позиція учителя змушує його брати на себе ініціативу у вирішенні конфлікту і враховувати при цьому перш за все інтереси дитини; 7) помилки педагога у вирішенні конфлікту спричиняють виникнення нових конфліктних ситуацій; 8) у педагогічній діяльності конфлікти легше попереджувати, ніж вирішувати успішно [6, с. 194].

Педагогічний конфлікт здатен як сприяти розвитку особистості, так і виступати руйнівним фактором у цьому процесі. Конструктивність чи деструктивність педагогічного конфлікту залежить від рівня сформованості конфліктологічної компетентності учителя, яка передбачає наявність уміння зупинити конфлікт, перевести взаємовідносини суб’єктів конфлікту на рівень прийнятних для них стосунків з емоційно-напружених у ділові.

Педагогічні конфлікти виконують як позитивні, так і негативні функції в освітніх закладах. До позитивних функцій належать: регулятивно-розвиваюча, психотерапевтична і полегшуюча, діагностична і пояснююча, функція згуртування, стимулювання особистісного розвитку. Серед негативних варто виділити стереотипізацію, маніпулятивне самоствердження учителя, погіршення міжособистісних взаємин та психологічного клімату, зменшення продуктивності педагогічної діяльності, неадекватне сприйняття як самого протиріччя, так і його учасників, руйнування партнерських взаємовідносин, збільшення протистояння [63, с. 61–62] , [215, с. 87]. Як

бачимо, педагогічні конфлікти містять у собі значний позитивний виховний потенціал, тому учителям не потрібно боятися виникнення конфліктних ситуацій у своїй діяльності. Однак, це не означає, що педагог не повинен докладати максимальних зусиль для профілактики конфліктних ситуацій.

У процесі професійної підготовки конфліктологічна компетентність формується під час вивчення таких дисциплін, як конфліктологія, педагогіка, соціальна психологія, вікова педагогіка та інших. Проте, слід зауважити, що ці навчальні дисципліни швидше ознайомлюють студентів із правилами поведінки у конфліктах та способами їх вирішення, тобто формують конфліктологічну грамотність. Знання та навички, потрібні для урегулювання конфліктних ситуацій, здатні сформуватись лише за умови безпосередньої участі у реальних конфліктах у професійному середовищі. Цей факт повинен враховуватись у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, а значить умови навчання мають бути максимально наближеними до реальних та знайомити із проблемними ситуаціями, які сприяють розширенню особистісного досвіду студента.

Розвиток конфліктологічної культури учителя, на переконання Н. Яричева, є засобом зменшення значення таких стресогенних факторів, як відсутність «права на помилку», страх утратити роботу, незадоволеність професійним статусом, недооцінка керівництва та колег професійної значущості учителя, відсутність умов для самореалізації, постійне психічне напруження, тривожність та інших [242, с. 150]. Т. Браніцька наголошує на тісному зв’язку між процесом формування конфліктологічної компетентності та формуванням досвіду особистості, таким чином вказуючи на позитивний вплив проблемних ситуацій у процесі навчання [28, с. 137].

Поведінка людини у конфліктній ситуації залежить від рівня її конфліктостійкості, тобто здатності оптимально організовувати свої дії у складних обставинах взаємодії та конструктивно вирішувати проблемні ситуації [32]. За Л. Котловою, розвинена конфліктостійкість допомагає людині адекватно оцінювати конфлікт та проектувати його перебіг, розуміти

завдання кожного етапу, спостерігати за поведінкою учасників конфлікту та контролювати її, узгоджувати з іншими способи вирішення протиріч, усвідомлювати їх доцільність та доводити об'єктивну інформацію до відома сторін конфлікту [105, с. 163].

Педагогічне середовище – динамічний соціокультурний простір, тому способи вирішення конфліктних ситуацій, актуальні для одного колективу, можуть виявитися неефективними в іншому. У контексті нашого дослідження стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях свідчать про рівень сформованості конфліктологічної компетентності учителя як показника його педагогічної толерантності. Вибір стратегії виходу з конфлікту безпосередньо впливає на спосіб його вирішення. Провідні стилі поведінки та механізми розв'язання конфліктних ситуацій відображені у сітці американських учених К. Томаса та Р. Кілмена, згідно з якою стиль поведінки залежить від реалізації особистісних чи групових інтересів та мірою активності або пасивності людини у процесі їх відстоювання. У конфліктології вчені [177, с. 225–226], [44, с. 76–80], [159, с. 84–86], [84, с. 170–172], [167, с. 68–70], [179, с. 156–159], [194, с. 125–129] виділяють п'ять основних стратегій: компроміс, суперництво, уникнення, співробітництво та пристосування (за К. Томасом), які вважаємо доцільним розглядати і у контексті педагогічної діяльності.

Суперництво як стратегія виходу з конфліктних педагогічних ситуацій передбачає нав'язування своєму опонентові кращого для себе рішення, тобто задоволення власних потреб за рахунок ігнорування потреб та інтересів інших людей, зокрема учнів. Конкуренція може бути ефективною у випадку, якщо досягнуті результати вигідні для всієї групи, а не окремої особистості чи мікрогрупи. Такий стиль поведінки може бути продуктивним серед учнів чи студентів, проте, суперництво між педагогом та вихованцями вважаємо деструктивною формою міжособистісної взаємодії, оскільки воно сприяє не вирішенню, а швидше відтермінуванню чи, навіть, загостренню конфліктних ситуацій у майбутньому. Учитель повинен не конкурувати з учнями, а

знаходити способи конструктивної співпраці з ними, максимально враховуючи інтереси, мотиви та потреби кожного учасника навчального процесу.

Компроміс передбачає, що вирішення конфлікту можливе лише через взаємні поступки опонентів. Така стратегія продуктивна, якщо поступки не носять односторонній характер, а кожна з конфліктуючих сторін готова поступитися певною часткою власних інтересів та вимог заради спільної справи, визнати претензії іншого хоч би частково. Компроміс – це певний баланс у взаєминах між педагогом та учнями, але не остаточне вирішення проблеми.

Пристосування – добровільна або вимушена відмова від відстоювання власних інтересів і позицій. Така стратегія виправдана, якщо педагог усвідомлює свою неправоту, прагне зберегти передусім добрі стосунки з опонентом, залежить від нього певною мірою, або ж проблема носить несуттєвий характер. Конформізм суперечить толерантності, оскільки спонукає до пасивності чи, навіть, байдужості, які не повинні бути властиві толерантному педагогові.

Уникнення передбачає прагнення не вирішити конфлікт, а вийти з нього з мінімальними затратами зусиль. Як правило, такий стиль поведінки характерний для тривалого конфлікту, коли сторони мали досвід невдалих активних дій і сумніваються у позитивному результаті, хоч сам предмет конфлікту не зникає. Стратегія ухилення означає, що учасники конфлікту не докладають спільних зусиль, тобто взаємодія між ними відсутня, що суперечить принципам толерантності.

Співпраця є найбільш ефективною активною стратегією поведінки у конфлікті, яка передбачає пошуки максимально конструктивних способів вирішення проблемних ситуацій. Сторони конфлікту розглядаються не як опоненти, а партнери у процесі завершення конфлікту. У педагогічних конфліктах толерантний педагог, хоч і відрізняється від учня за рівнем досвіду та соціальним статусом, сприймає його як рівного собі партнера та

обов’язково враховує інтереси вихованця у вирішенні суперечностей, залучає його до конструювання шляхів виходу з конфліктів. Це активна стратегія, спрямована як на результат діяльності, так і на поліпшення стосунків з іншими учасниками навчального процесу. Домогтися втілення такої стратегії у навчальному середовищі можливо, використовуючи тактики асертивної поведінки, яка, на переконання І. Козич, є методом, що дає можливість домагатися поставленої цілі з гідністю [98, с. 140]. Сутність асертивної поведінки полягає у тому, що педагог може впевнено висловлювати власні думки, виражати істинні почуття, не спричиняючи шкоди для своїх вихованців, оскільки в її основі – повага до особистості, а мета – вирішити спільно з іншими проблемні ситуації.

Отже, толерантний педагог з достатньо сформованим рівнем конфліктологічної компетентності повинен усвідомлювати, що конфлікти виникатимуть у професійній діяльності, та не боятися їхньої появи, бути готовим шукати способи конструктивного вирішення конфліктів, вміти переводити їх у позитивне русло, застосовуючи різні стратегії виходу з конфліктних ситуацій та надаючи перевагу тактиці співпраці, використовувати відповідні знання, уміння та навички для індивідуального підходу до кожної конфліктної ситуації, аналізувати досвід з метою мінімізації перспектив виникнення нових педагогічних конфліктів.

Рефлексивний критерій рефлексивно-поведінкового компоненту педагогічної толерантності відображає усвідомлення суб’єктом навчання своєї діяльності. Не зрозумівши способів свого навчання, механізмів пізнання, студенти не зможуть засвоїти здобуті знання [224]. Рефлексивна компетентність як показник рефлексивного критерію толерантності допомагає майбутнім учителям визначити отримані результати, зрозуміти свої проблеми, сформулювати цілі подальшої діяльності і таким чином створити умови для самовдосконалення.

Зрозуміти зміст педагогічної рефлексії можливо завдяки розкриттю сутності поняття «рефлексії». У психолого-педагогічній довідковій літературі

рефлексію тлумачать як «міркування, сповнене сумнівів, протиріч, аналіз власного психічного стану; як механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те чи інше враження на партнера по спілкуванню» [259, с. 453], «розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості» [258, с. 300], «форма теоретичної діяльності людини, спрямована на усвідомлення власних дій та їх законів» [257, с. 239]. Аналіз довідкової літератури свідчить про те, що рефлексія має особистісний характер та різну спрямованість. Зокрема психологи виділяють інтрапсихічний (здатність до сприйняття та аналізу власної психіки) та інтерпсихічний (здатність розуміти психіку інших людей, ставити себе на їхнє місце, застосовувати механізми ідентифікації, проекції, емпатії) види рефлексії [90, с. 51], якими повинен володіти толерантний педагог.

На думку А. Карпова, рефлексія – психічна реальність, представлена у формі синтезу психічного процесу, якості та стану особистості, а рефлексивність – психічна якість індивіда [90, с. 53]. Учений виділяє три види рефлексії за часовим показником – ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну, ступінь оволодіння якими свідчить про рівень сформованості педагогічної толерантності за рефлексивним критерієм.

Ситуативна рефлексія передбачає самоконтроль поведінки особистості в актуальних обставинах, аналіз поточної ситуації та координацію власних дій з умовами, які змінюються. Поведінковими характеристиками такої рефлексії є час, який використовується для обмірковування дій, частотність цього аналізу, схильність до самоаналізу.

Ретроспективна рефлексія виражає схильність аналізувати минулу діяльність, мотиви, причини, передумови, наслідки та помилки виконаних дій. Поведінковими проявами є тривалість та частота аналізу минулого, оцінка подій, наявність чи відсутність прагнення обдумувати минуле та своє місце у ньому.

Перспективна рефлексія проявляється у здатності аналізувати майбутню поведінку та діяльність, планувати перебіг подій та прогнозувати результати. Поведінковими рисами перспективної рефлексії є ретельність у моделюванні деталей своєї поведінки, спрямованість на майбутнє та частота обмірковування майбутніх ситуацій.

Вище зазначені види рефлексії характерні і для педагогічної діяльності учителя іноземних мов початкової школи, причому кожен з них повинен бути властивий толерантному учителеві. Т. Фисенко звертає увагу на такі види рефлексії у педагогічній діяльності, як пізнавальну, соціальну та психологічну [224]. Важливо, щоб усі види рефлексії було враховано у процесі створення умов та використання різних способів навчання для того, щоб підтримувати і розвивати мотивацію майбутніх учителів до вивчення іноземної мови. Перспективна рефлексія дає можливість педагогу ставити реальні навчальні цілі з урахуванням рівня мовної підготовки учнів і власного педагогічного досвіду та відбирати потрібний для цього матеріал, а ситуативна – визначає поведінку учителя в умовах, коли йому доводиться одночасно виконувати функцію і партнера, і експерта по спілкуванню під час заняття. З метою забезпечення продуктивності такої взаємодії рефлексія педагога повинна мати толерантний характер.

У контексті суб’єкт – суб’єктної взаємодії ефективність впливу педагога на вихованців підвищується завдяки рефлексивним процесам, без яких педагогічна діяльність неможлива. Зокрема, рефлексивність проявляється наступним чином: 1) під час безпосередньої практичної співпраці учителя з учнями, якщо він адекватно розуміє та регулює їхні почуття, вчинки, думки; 2) під час проектування діяльності вихованців, коли учитель визначає цілі навчання та способи їх досягнення, враховуючи особливості дітей та перспективи їхнього розвитку; 3) у процесі самоаналізу та самооцінки педагогом себе як суб’єкта навчання та своєї діяльності [236, с. 14].

На думку М. Ліпмана, підвищувати рівень освіти потрібно з удосконалення рефлексивного елемента навчання [248, с. 3], оскільки ефективність педагогічної діяльності залежить від рефлексивності педагога – здатності здійснювати рефлексію різних видів власної активності у професійній діяльності та соціальній практиці.

Проблема педагогічної рефлексії стала предметом дослідження науковців у галузі психології та педагогіки останніх років. Не менш значущим є розкриття змісту педагогічної рефлексії і у контексті нашого дослідження, оскільки у процесі формування педагогічної толерантності учителя здатність аналізувати власний досвід та адекватно діяти в актуальних навчальних обставинах визначатиме продуктивність і його майбутньої професійної діяльності. Вважаємо доцільним розглянути різні підходи до розуміння педагогічної рефлексії науковцями.

Так, з точки зору І. Ушатікової, педагогічна рефлексія обумовлює інноваційну діяльність учителя та передбачає його здатність відсторонено оцінювати себе і свої дії, зрозуміти, як його сприймають інші партнери у процесі педагогічної взаємодії [217, с. 71]. Досліджуючи багаторівневий характер педагогічної рефлексії, В. Бездухов та І. Носков виділяють загальнонаукову (рефлексія учителя над пізнанням філософського, етичного та соціологічного знання) та власне педагогічну рефлексію, яка складається з теоретичної (врахування аксіологічного спрямування професійної діяльності у поєднанні з вихованням та розвитком у дітей потреби реалізовувати моральні цінності, оцінювати актуальні ситуації та взаємовідносини з іншими, зокрема учителем, згідно моральних критеріїв) і практичної (усвідомлення учителем власних дій у проблемних педагогічних ситуаціях, які і спричиняють її виникнення) рефлексії [15, с. 552–553].

У роботі Г. Біктагірової педагогічна рефлексія – особистісно-ціннісна основа методологічної, інтелектуальної та креативної професійно-педагогічної культури учителя, яка реалізується у рефлексивній діяльності у дослідницькій, діагностичній, конструктивно-проективній формах прояву

[20]. Розглядаючи педагогічну рефлексію як складову професіоналізму учителя, Г. Шевцова тлумачить її не лише як усвідомлення внутрішніх ресурсів та можливостей педагога, а як процес його зміни, перебудови його «індивідуальної свідомості, особистості, здатності до пізнання і діяльності», як шлях до себе справжнього [236, с. 17]. Схожої позиції дотримується Є. Ушакова, вважаючи, що педагогічна рефлексія – це не лише рефлективність по відношенню до самого себе, а таке професійне самоусвідомлення, за якого рефлексія є механізмом та способом вирішення труднощів у діяльності [216, с. 142].

В. Аганісьян стверджує, що під час діалогу формується здатність до рефлексії, яку дослідник розуміє як суб'єктивне відображення внутрішнього світу партнера по спілкуванню, а педагогічну рефлексію – як уміння учителя прийняти позицію учня, зрозуміти хід його думок і на цій основі визначити характер його помилок та труднощів. Учений виділяє два рівні рефлексії: самооцінка власних дій та оцінка дій суб'єкта з позиції інших суб'єктів. Педагог повинен володіти саме другим рівнем рефлексії, оскільки у своїй професійній діяльності учителю часто доводиться приймати точку зору учня, розмірковувати від його імені для того, щоб зрозуміти мотиви його поведінки та спланувати відповідні виховні та навчальні заходи [2, с. 3–4]. Вважаємо доцільним додати, що толерантний педагог повинен приймати позицію учня не з примусу, адже його обов'язок – враховувати точку зору інших суб'єктів навчання з метою проектування ефективної спільної навчальної діяльності.

Досліджуючи педагогічну рефлексію як один із видів професійної діяльності, Т. Литвиненко виділяє її наступні компоненти: організаційно-регулятивний (рефлексія по відношенню до цілей, завдань, норм педагогічної діяльності, форм її організації та планування, стратегій виконання сформульованих задач), комунікативний (рефлексія міжособистісних взаємин), кооперативний (рефлексія засобів та способів організації взаємодії), предметно-інтелектуальний (рефлексія змісту та специфічних

особливостей діяльності учителя) та особистісно-мотиваційний (рефлексія психологічних особливостей та особистісних рис педагога) [124, с. 136].

Педагогічна рефлексія за Б. Вульфовим – співвіднесення Я учителя з вимогами професії, основа виховання вільної особистості та створення умов для її внутрішнього розкріпачення та надання можливості робити власний життєвий вибір [183, с. 73]. У дослідженні Л. Новосьолової знаходимо підтвердження даної думки, адже науковець вважає, що педагогічна рефлексія відображає процес пошуку балансу між власними можливостями учителя та вимогами до професії педагога, який є основою особистісного та професійного творчого розвитку [153].

На думку Є. Мелехіної, педагогічна рефлексія особливо важлива у процесі постановки цілей навчальної діяльності, оскільки саме у цьому проявляється індивідуальний стиль діяльності педагога, який відрізняє професіонала, що враховує умови навчання та потреби вихованців, від виконавця, який звик діяти лише у строгій відповідності до попередньо заданих вимог [140, с. 160].

Деякі дослідники педагогічної рефлексії виділяють рефлексивну компетентність як важливу характеристику діяльності учителя та визначають її як наявність готовності до професійної рефлексії, яка складається з обізнаності у питаннях, що сприяють подоланню «стереотипів мислення та утворенню нового змісту свідомості з метою саморозвитку та удосконалення професійної діяльності» [124, с. 136]; сукупність рефлексивних компетенцій, яка включає професійно-особистісні риси педагога, його готовність та здатність до рефлексивної діяльності, використання знань, умінь, навичок, професійного та життєвого досвіду, які реалізуються у прагненні та умінні вирішувати рефлексивні завдання, аналізувати способи і результати цих рішень та відповідно коригувати професійну діяльність [199, с. 40].

Розмежовуючи поняття «професійна компетентність» та «професійна компетенція», Є. Ушакова визначає рефлексивну компетенцію як сукупність рефлексивних умінь, навичок, способів, які є структурним елементом

професійної компетентності педагога, та виконують функцію контрольно-оціночної діяльності учителя, спрямованої на себе [216, с. 141]. Продуктивність такого виду діяльності обумовлена здатністю педагога до рефлексії, яка дає йому можливість об'єктивно аналізувати свої думки, вчинки, поведінку, усвідомити свою діяльність та відповідність цілей та застосованих методів, прийомів і засобів. Рефлексивна компетенція, на думку дослідниці, передбачає:

- оцінку педагогічної ситуації на занятті та визначення способів контролю за засвоєнням знань;
- аналіз, оцінку та коригування спланованих заздалегідь заходів залежно від актуальних умов навчання;
- моделювання внутрішнього світу учня у контексті його ставлення до інших суб'єктів педагогічного процесу;
- узагальнення інформації, яка продукується на занятті, з урахуванням ставлення учнів до навчального матеріалу;
- методичну оцінку навчального матеріалу та прогнозування, наскільки учні здатні його засвоїти;
- аналіз та оцінку проблемних ситуацій, що виникають у процесі навчання;
- аналіз та оцінку власного педагогічного досвіду у контексті нових психолого-педагогічних умов та ситуацій на заняттях;
- аналіз позитивних та негативних результатів роботи у певних умовах;
- пошуки причин невдач та успіхів, труднощів у процесі втілення поставлених цілей;
- аналіз відповідності власного педагогічного досвіду вимогам, рекомендаціям та нормам, напрацьованим у педагогіці [216, с. 142].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що педагогічна рефлексія – динамічне явище, яке має особистісну природу та виникає і розвивається у проблемних ситуаціях

освітнього процесу. Особливості рефлексії обумовлюють характер професійної підготовки, у ході якої повинні формуватися рефлексивні уміння педагога та рефлексивна позиція майбутнього учителя [227, с. 561]. Цей процес відбувається завдяки вивченню передового педагогічного досвіду, аналізу різних точок зору щодо вирішення проблемних ситуацій, співставлення цього досвіду із власними можливостями здійснення педагогічної діяльності. Таким чином відбувається формування уявлень майбутнього учителя про цінності професії та ідеальний образ професійної діяльності, на який потрібно орієнтуватись, розвивається установка на самовдосконалення.

Оскільки професійна підготовка відбувається в умовах колективного навчання, інформаційне забезпечення процесу навчання має свої особливості. Так, на думку Г. Біктагірової, зміст навчання, по-перше, повинен бути диференційованим, тобто відповідати різним потребам та особистісно значущим інтересам студентів, які схильні вибірково реагувати на навчальний матеріал, засвоюючи перш за все актуальну на даний момент інформацію. По-друге, в організації процесу навчання повинен поєднуватись матеріал психолого-педагогічного, професійного та рефлексивного характеру для забезпечення саморозвитку майбутнього учителя у професійній діяльності. По-третє, зміст лекційно-практичних занять зі студентами повинен бути рефлексивним, тобто знання мають виникати як результат безпосереднього аналізу діяльності, який даватиме можливість створити підґрунтя для моделювання своїх професійних дій у майбутньому [20]. Таким чином, професійна підготовка повинна бути спрямована не стільки на збільшення теоретичних знань, скільки на розвиток рефлексивних умінь та навичок майбутніх учителів, їх здатності долати труднощі у процесі застосування здобутих знань та умінь у практичній професійній діяльності, тобто задовольняти усвідомлену потребу у саморозвитку, самопізнанні та самоорганізації.

## 2.2 Концепція моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

У сучасній педагогічній науці метод моделювання широко використовується у процесі розробки професійної діяльності учителя, оскільки він сприяє підвищенню ефективності дослідження. На думку О. Столяренко, моделювання «дозволяє прогнозувати розвиток педагогічного процесу, орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння і ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем, служить дійовим фактором поліпшення якості роботи навчального закладу» [201, с. 10]. Формування гуманістичних рис, до яких належить і педагогічна толерантність учителя, є ефективним, як стверджують А. Нісімчук, О. Падалка та О. Шпак, у випадку застосування моделей, що дають можливість в освітньому процесі ВНЗ «визначити стратегію, тактику й процедуру реалізації відповідних закономірностей та дидактичних принципів на практиці» [150, с. 176]. З огляду на це, вважаємо правомірним створення моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи як їхньої професійно важливої якості.

Графічне зображення моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи представлено на рисунку 2.2.

Модель формування педагогічної толерантності – система навчальних та виховних впливів на студента, спрямованих на формування і розвиток його педагогічної толерантності як особистісної риси, а також як здатності майбутнього учителя до толерантної взаємодії у професійній діяльності. Як будь-яка система, модель передбачає кінцевий результат, який і є об'єктом моделювання, – достатній рівень сформованості педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, зміст якої визначає напрямки роботи зі студентами у процесі професійної підготовки у сформульованому нами аспекті.

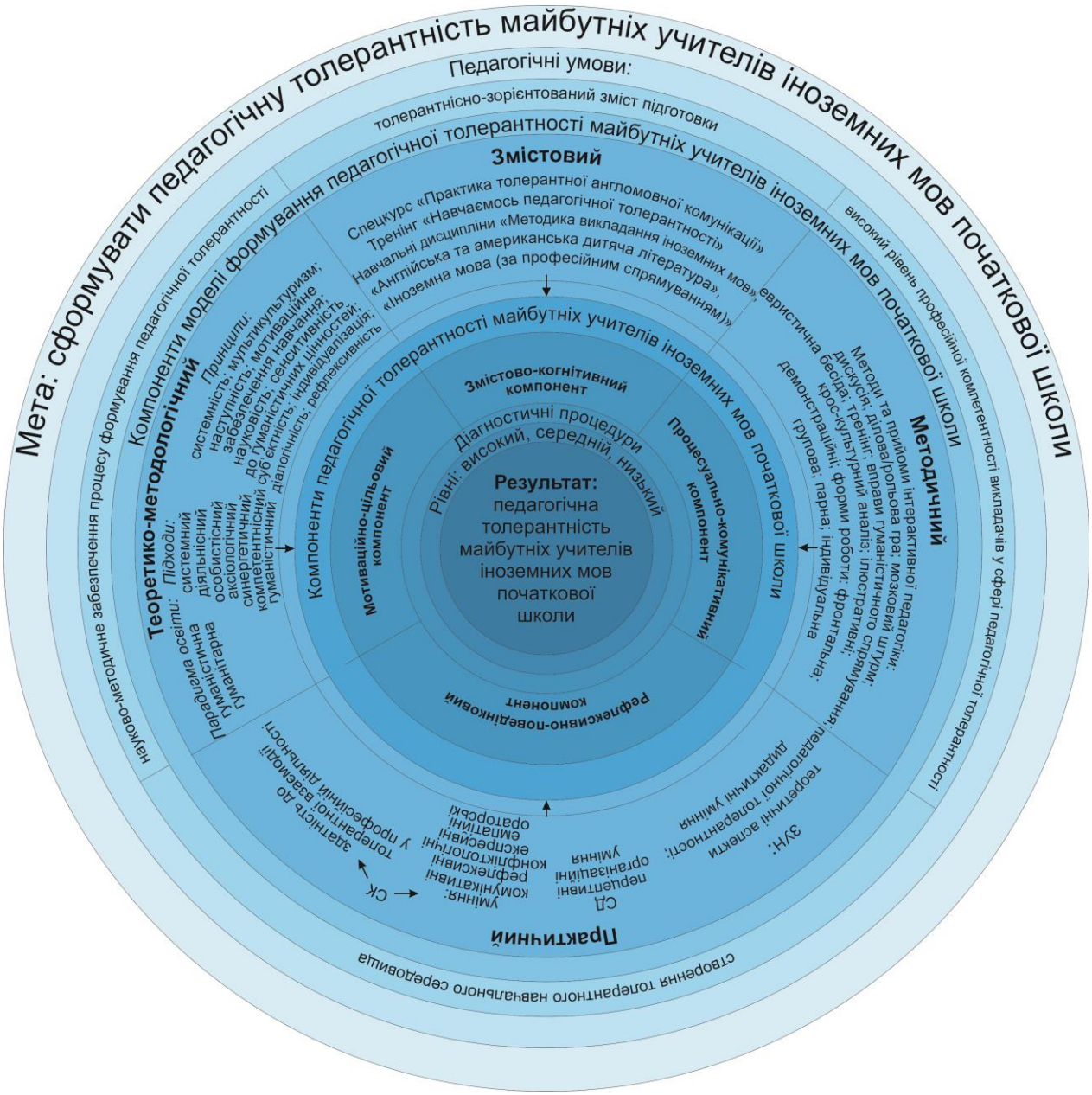



Рис. 2.2 Модель формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Концепція моделі полягає в оновленні змісту навчальних дисциплін (змістовий компонент підготовки), методів, прийомів, форм і засобів формування педагогічної толерантності (методичний компонент) з метою оволодіння студентами ґрунтовними філософськими, етичними, естетичними, лінгвістичними і психолого-педагогічними знаннями про сутність педагогічної толерантності (теоретико-методологічний компонент) та уміннями і навичками здійснювати толерантну взаємодію як під час навчання у ВНЗ, так і в майбутній професійній діяльності (практичний

компонент). Отже, цілісну структуру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з формування їхньої педагогічної толерантності утворюють взаємопов'язані теоретико-методологічний, змістовий, методичний та практичний компоненти.

Основна мета запропонованої моделі – сформувати та підвищити рівень педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. На актуальність даної проблеми вказує Стаття 4 Декларації принципів толерантності: «Виховання в дусі толерантності слід розглядати як невідкладне завдання; у зв'язку з цим необхідно сприяти розробці навчальних методик для формування толерантності на систематичній і раціональній основі, розкриваючи культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні чинники нетерпимості, що призводять до насильства і відчуження» [69, с. 16]. Постановка конкретних завдань формування педагогічної толерантності повинна базуватись на втіленні її функцій у педагогічну діяльность ВНЗ. Відповідно завданнями моделі є сформувати усвідомлене розуміння основних понять, які розкривають зміст педагогічної толерантності як риси особистості майбутнього учителя; навчити сприймати та розуміти емоційні стани, прагнення, наміри, установки іншої людини; розвинути емпатію, конфліктологічну та комунікативну компетентності; стимулювати активність суб'єктів навчально-виховного процесу; розвивати здатність майбутнього педагога аналізувати та регулювати власну поведінку, створити такі умови у професійній діяльності, за яких педагогічна толерантність сприйматиметься як цінність.

Концепція моделі формування педагогічної толерантності відповідає основним положенням гуманістичної та гуманітарної парадигм освіти. Згідно з Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)» [85] сутність гуманізації освіти полягає у сприйнятті людини як найбільшої соціальної цінності, розкритті усіх її здібностей, реалізації освітніх потреб, утвердженні вагомості загальнолюдських цінностей, гармонізації відносин людини у суспільстві. Мета гуманітаризації освіти полягає у формуванні

культури, духовності, планетарного мислення особистості та усвідомленні цілісності картини світу. Забезпечити імплементацію таких принципів розвитку освіти у повній мірі здатний лише учитель з достатнім рівнем педагогічної толерантності, яка є передумовою людиноцентристського підходу до організації освітнього процесу та формування світогляду вихованців.

Ефективність моделі формування педагогічної толерантності залежить від вірного вибору методологічних підходів та принципів спільної діяльності суб'єктів навчання. У науці методологічний підхід розуміють як сукупність понять, ідей, способів пізнання або перетворення певного об'єкта соціальної чи природної дійсності [201, с. 12]. Основою діяльності, як правило, є не один, а кілька підходів, які і визначають стратегію поведінки у конкретних ситуаціях у певний період часу. Розробку моделі формування педагогічної толерантності здійснено на основі системи методологічних підходів, а саме: системного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного, гуманістичного, компетентнісного та синергетичного.

У процесі розробки моделі формування педагогічної толерантності визначальна роль належить системному підходу. Цілісність моделі утворюють теоретико-методологічний, змістовий, методичний та практичний компоненти, між якими існують причинно-наслідкові зв'язки. Так, основні положення теоретико-методологічного компоненту впливають на зміст підготовки з формування педагогічної толерантності шляхом використання відповідних методичних прийомів та реалізуються у практичних уміннях і навичках, необхідних для налагодження ефективної інтеракції та створення толерантної атмосфери у реальній професійній діяльності.

Діяльнісний підхід спрямований на організацію такої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу у ВНЗ, яка забезпечуватиме їхню активність у пізнанні сутності педагогічної толерантності, взаємодії та спілкуванні з метою оволодіння практичними уміннями та навичками толерантної комунікації.

Особистісний підхід передбачає формування педагогічної толерантності майбутнього учителя, яка є запорукою визнання особистості як носія культури, моральної та інтелектуальної свободи, створення умов, сприятливих для її самореалізації та самоствердження. Аксіологічний підхід забезпечує формування педагогічної толерантності з опорою на цінності, потреби, інтереси студента з метою гуманізації суспільства, у якому найвищою цінністю є людина.

Гуманістичний підхід до формування педагогічної толерантності реалізується у духовно-особистісній орієнтації змісту навчальних дисциплін, засобами яких відбувається процес формування педагогічної толерантності, у налагодженні взаємодії у системі «викладач - студенти» та «студент - група» на основі поваги, доброзичливості, довіри, емпатії, уваги, віри у невичерпні можливості кожного майбутнього учителя.

Застосування компетентнісного підходу до процесу формування педагогічної толерантності передбачає не лише оволодіння потрібними для толерантної взаємодії знаннями, уміннями і навичками, але і розширення досвіду емоційно-ціннісного ставлення до буття, тобто мотиваційні, когнітивні, аксіологічні, рефлексивні та операційно-технологічні результати навчання.

Синергетичний підхід забезпечує саморозвиток та самореалізацію майбутніх учителів, формування їхніх нових якостей, зокрема і педагогічної толерантності, спрямованість на самовдосконалення у процесі неперервної освіти, якого можливо досягнути у результаті постійної співпраці з навколишнім середовищем.

Розвиток толерантної особистості можливий за умови реалізації принципів формування цієї якості у педагогічному процесі ВНЗ. Принцип навчання – «основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи» [223, с. 88]. Так, І. Федосєєва виділяє наступні принципи:

1) принцип суб’єктності, сутність якого полягає у стимулюванні активності, ініціативності, самостійності студента, його прагнення до самовиховання і самокорекції у взаємовідносинах з іншими;

2) принцип адекватності – відповідність навчально-виховного процесу реальній соціальній ситуації у суспільстві;

3) принцип індивідуалізації передбачає створення сприятливого середовища для саморозвитку толерантності, вибір педагогічних засобів для індивідуального виховання толерантної свідомості та поведінки;

4) принцип рефлексивної позиції означає спрямованість педагогічного процесу на формування «стійкої системи ставлення до оточення», стимулювання до аналізу стилю спілкування студентів з іншими, їхньої самооцінки та прогнозування;

5) принцип створення толерантного середовища передбачає існування у вищому навчальному закладі гуманістичних відносин, за допомогою яких реалізуються права людини на індивідуальне ставлення до навколишнього світу та її самореалізацію;

6) принцип спрямованості виховних впливів на розвиток особистості та її адаптивності – сприяння у «становленні, збагаченні та вдосконаленні … людської сутності» студентів, їхньої комунікативної компетентності в умовах співіснування з іншими людьми за різноманітних обставин;

7) принцип діалогічності навчання базується на толерантній взаємодії між суб’єктами навчально-виховного процесу, повазі, готовності до спілкування, прийнятті;

8) принцип «забезпечення референтності носіїв толерантної поведінки» передбачає вплив референта на формування ціннісних орієнтацій та установки студентів на толерантну взаємодію [219, с. 267–268].

Л. Головатая виділяє ще принцип діалектичної взаємодії єдності та різноманітності культури у вихованні етнокультурної толерантності, згідно з яким важливою є інтеграція ментальних цінностей людей та соціумів. Дослідниця звертає увагу на поєднання у толерантності властивого їй

протиріччя, а саме одночасного існування прийняття та заперечення [46, с. 14–15]. Схожої позиції дотримується Є. Касьянова, вважаючи, що у формуванні толерантності провідним є принцип мультикультуризму – «комплекс ідей, цінностей та дій, які сприяють мирному, рівноправному та взаємовигідному співіснуванню різноманітних культурних, етнічних і соціальних груп у одній країні» – основна мета якого полягає у формуванні соціальної компетентності молоді [91, с. 246].

На думку Н. Яшин, діяльність толерантного педагога повинна базуватися на таких принципах толерантності, як: цілеспрямованість, прийняття індивідуальних особливостей кожної людини, зв'язок толерантності з життям, повага у ставленні до іншого, співпраця, створення толерантного середовища в освітньому закладі [242, с. 115].

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень виділяємо загальнонаукові (системність, наступність, доступність, науковість навчання) та специфічні (суб'єктність, адекватність, індивідуалізація, рефлексивність, діалогічність, мультикультуризм, мотиваційне забезпечення навчання, сенситивність до гуманістичних цінностей) принципи формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Реалізація таких принципів дає можливість спрямувати освітній процес як на розвиток індивідуальності людини, так і на формування її готовності та бажання жити та здійснювати професійну діяльність у соціальному середовищі на основі гуманістичних ідеалів і норм.

Етапи формування педагогічної толерантності студентів (прогностичний, діагностичний, змістовий, процесуальний, результативний) відображають зміст компонентів розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів засобами іноземних мов: теоретико-методологічного, змістового, методичного та практичного.

**Теоретико-методологічний** компонент передбачає оволодіння студентами системою знань та умінь у сфері методології вивчення педагогічної толерантності, спрямованих на розвиток методологічної

культури наукового мислення, а саме – педагогічної рефлексії, здатності критично та дивергентно мислити, науково обґрунтовувати та творчо застосовувати методи дослідження педагогічної толерантності, організовувати процес наукового пізнання толерантності, передбачати і вирішувати ситуації інтолерантної поведінки суб'єктів навчання у реальних умовах педагогічної діяльності.

В результаті реалізації методологічного аспекту професійної підготовки у студентів повинні сформуватись такі компетенції: науковий світогляд щодо педагогічної толерантності як наслідок узагальнення та систематизації методологічних знань і умінь про досліджуване явище; логіка наукового мислення в результаті аналізу проявів толерантності / інтолерантності, на основі якого має бути описано механізм впровадження толерантності у педагогічну діяльність майбутнього учителя; методологічна педагогічна рефлексія шляхом розвитку здатності до наукового обґрунтування, критичного мислення та творчої імплементації принципів системного і діяльнісного підходу у навчанні, методів та прийомів толерантної взаємодії.

Теоретичний аспект професійної підготовки передбачає оволодіння майбутніми учителями системою знань з теорії педагогічної толерантності та умінь організації теоретичної діяльності у сфері застосування педагогічної толерантності. Метою реалізації теоретичного компонента є формування таких компетенцій, як 1) цілісне уявлення про сутність педагогічної толерантності; 2) оволодіння гуманістичним світоглядом, системою цінностей, знаннями про принципи, умови, закономірності, причини виникнення та методи вирішення проблемних педагогічних ситуацій і конфліктів; 3) особистісне усвідомлення значущості професії та відповідальності педагога; 4) культура мислення учителя, педагогічний такт, комунікативна та конфліктологічна компетентності, емпатія.

Реалізація теоретико-методологічного етапу підготовки включає оволодіння знаннями про громадянські, політичні, економічні, культурні,

соціальні права людини і дитини зокрема, про расову, релігійну та гендерну дискримінацію та дискримінацію в освітній галузі, насилля і способи попередження його поширення у світі. Усвідомлене розуміння основних прав і свобод особистості, яких повинен дотримуватись педагог у навчальному процесі, досягається шляхом опрацювання таких міжнародних документів, як «Загальна декларація прав людини» (1948), «Декларація прав дитини» (1959), «Конвенція про права дитини» (1989), «Декларація принципів толерантності» (1995).

Теоретичні основи педагогічної толерантності утворюють знання про сутність досліджуваного явища, його структуру, функції та межі, принципи ненасилля та свободи у діяльності учителя, дивергентність мислення. Зміст та межі педагогічної толерантності ми розглядаємо у контексті гуманітарної парадигми освіти, згідно з якою її основою є консенсус, тобто спільне рішення суб'єктів навчання щодо різноманітних проблемних ситуацій, їхню активну взаємодію, результатом якої є толерантна поведінка. Неприпустимо ототожнювати педагогічну толерантність з терпимістю, байдужістю, конформізмом, поступкою, лише повагою та дружнім ставленням, оскільки істинна педагогічна толерантність передбачає особистісну переконаність учителя у необхідності взаємодіяти толерантно у професійній діяльності з метою забезпечення умов ефективної співпраці.

**Методичний** компонент професійної підготовки – оволодіння студентом системою знань та умінь з методики навчання педагогічної толерантності, реалізація якої сприяє формуванню логіки організації та впровадження методики наукового дослідження педагогічної толерантності, розвитку готовності приймати рішення та застосовувати весь комплекс методичних прийомів налагодження толерантної взаємодії у процесі педагогічної діяльності.

Методична складова процесу формування педагогічної толерантності студентів передбачає операційний аспект підготовки майбутніх учителів. Оскільки у контексті нашого дослідження реалізація основної мети

відбувається засобами іноземної мови, специфіка дисципліни має безпосередній вплив на організацію процесу формування педагогічної толерантності студентів та вибір відповідних методів навчання. Особливості методики викладання іноземних мов, позиція викладача як не просто транслятора знань та умінь, а фасилітатора, який стимулює процес навчання, заохочує студентів до самостійного вирішення педагогічних завдань та створює для цього ефективні умови, полікультурна та комунікативна спрямованість предмету, наявність обов'язкових структурних елементів заняття з іноземної мови, широкі можливості використання навчального і методичного матеріалу сприяють формуванню педагогічної толерантності майбутніх учителів та розвитку їхньої готовності до толерантної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

З огляду на специфіку проблеми дослідження, перевага надається інтерактивним методам – способам цілеспрямованої міжособистісної взаємодії викладача і студентів у процесі створення оптимальних умов свого розвитку [231, с. 14]. Інтеракція, основою якої є педагогічна толерантність учителя, – це спосіб пізнання, який здійснюється у процесі спільної діяльності суб'єктів навчання, які взаємодіють, обмінюються інформацією, висловлюють власні думки, виражають свої почуття та відстоюють власну позицію асертивним способом, не ображаючи інших та не завдаючи шкоди їм, разом вирішують проблемні ситуації, намагаються дійти згоди, моделюють способи діяльності, оцінюють поведінку, а не особистісні особливості, один одного, працюють у толерантному середовищі ділової співпраці. Підґрунтям інтерактивного навчання є діалогічна взаємодія, співробітництво у невеликих групах, активна позиція суб'єктів освітнього процесу, апелювання до їхнього власного досвіду, реалізація теорії у практичних способах співпраці.

Використання таких інтерактивних форм і методів навчання, як комунікативний тренінг, діалог, аналіз ситуацій з практики, групова дискусія, ігри, сприяє розвитку педагогічної толерантності майбутніх учителів,

оскільки саме ці методи завдяки активному залученню студентів та викладачів до роботи підвищують засвоєння, розуміння та творче застосування знань, умінь і навичок у вирішенні практичних завдань. Мета застосування інтерактивних методів – удосконалення та зміна способів поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу.

Режим інтерактивного навчання, у порівнянні з традиційним, здатний забезпечити розвиток конкретного суб'єкта освітнього процесу і мікрогрупи, а також підвищити ефективність діяльності у системі «викладач – група». Так, для студента характерне розширення досвіду активного засвоєння навчального матеріалу у процесі взаємодії з іншими, розвиток особистісної рефлексії та толерантності; для мікрогрупи – удосконалення комунікативних та інтерактивних навичок в умовах групи, формування ціннісно-орієнтованої єдності колективу, заохочення до зміни соціальних ролей, прийняття правил і моральних норм спільної діяльності, розвиток навичок аналізу та самоаналізу під час групової рефлексії та умінь вирішувати конфлікти; для системи «викладач – група» – нестандартна організація освітнього процесу, різнобічне засвоєння навчального матеріалу, формування мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії у різноманітних умовах [231, с. 17].

Застосування інтерактивних методів дає можливість поєднати фронтальну, групову, парну та індивідуальну форми роботи.

Надаючи перевагу тренінгу як інтерактивному методу підготовки викладачів, ми керуваємось такими його перевагами у порівнянні з іншими методами навчання, як діалогічність, розвиток навичок спілкування у процесі інтеракції, формування потрібних для професійної діяльності знань, умінь та навичок, удосконалення умінь підбору навчального матеріалу для опрацювання різноманітних комунікативних ситуацій, корекція психічного стану учасників, можливість активізувати їхню життєву позицію, підвищувати мотивацію та рефлексію.

Метою методу навчальної дискусії (круглого столу, засідання експертної групи, симпозіуму, дебатів, форуму) є стимулювання інтересу до

обговорення важливої проблеми, організація обміну думками, розвиток уяви студентів, розширення їхнього світогляду, створення психологічного комфорту та довіри у групі, формування здатності приймати спільні рішення. Для розвитку креативного дивергентного мислення та продукування різноманітних ідей використовується прийом мозкового штурму. Проблемне навчання застосовується для пошуків шляхів вирішення конфліктних ситуацій. Елементи психологічного тренінгу налаштовують студентів на толерантну взаємодію у групі. Формування конфліктологічної та рефлексивної компетентностей здійснюється за допомогою прийому «Я-повідомлення».

Метод евристичної бесіди дає можливість на основі набутих знань та спостережень розширювати розуміння поняття толерантності учителя у проблемних ситуаціях, формулювати висновки щодо правил поведінки у школі, які створюватимуть сприятливу для педагогічної взаємодії атмосферу у колективі.

Метод пояснення застосовується під час тлумачення різноманітних термінів та нових понять, якими студенти повинні оперувати на заняттях. Наочні методи навчання, крос-культурний аналіз та порівняння концентрують увагу майбутніх учителів на різноманітних відмінностях, які можуть бути причиною упереджених суджень чи інтолерантної поведінки по відношенню до носіїв цих відмінностей. Завдяки методу демонстрування удосконалюються навички аудіювання та виділяються головні аспекти застосування педагогічної толерантності у діяльності учителя. Різноманітні вправи (на введення студентів в іншомовне середовище, інтерв'ю, вправи на здогадку і заповнення пропусків, вправи-головоломки, ранжувальні вправи, вправи гуманістичного спрямування) використовуються з метою розвитку комунікативних, перцептивних, емпатійних, рефлексивних умінь, які є показником педагогічної толерантності майбутніх учителів, та привернення уваги до особистісних особливостей студентів.

Для опрацювання іншомовного матеріалу застосовуються режими детального та оглядового читання, прийом «графіті-текст», а укладений перелік мовленнєвих актів сприяє розвитку комунікативної толерантності.

**Практичний компонент** як системотворчий фактор професійної підготовки передбачає формування комплексу компетенцій, які утворюють компетентність майбутнього учителя у створенні позитивного навчального середовища та продуктивної толерантної взаємодії у професійній діяльності. На переконання Л. Гусак та П. Гусака, будь-яка функціональна компетенція складається зі знань, умінь, способів діяльності та соціальних комунікацій, де способами діяльності є «певні варіації застосування ЗУН», соціальними комунікаціями – «передача інформації, ідей, емоцій у вигляді знаків, символів; процес, що пов'язує частини соціальної системи одна з одною: механізм, що дає змогу визначити поведінку іншої людини» [67, с. 9]. Таким чином, практичний компонент підготовки студентів у контексті нашого дослідження реалізується в оволодінні майбутніми учителями ЗУН – теоретичними знаннями про сутність педагогічної толерантності та дидактичними уміннями, способами діяльності – перцептивними та організаційними предметними уміннями організації толерантної співпраці, соціальними комунікаціями – рефлексивними, конфліктологічними, комунікативними, експресивними, емпатійними, ораторськими уміннями, які визначають здатність до толерантної взаємодії у професійній діяльності. Ці уміння виражаються у конкретних учинках та поведінці студентів і підтверджують їхню здатність самостійно втілювати на практиці методологічні, теоретичні, методичні уміння у процес навчання толерантності, завдяки чому відбувається формування індивідуального педагогічного стилю спілкування майбутнього учителя у реальній професійній діяльності. Також практичний етап передбачає формування готовності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи створювати умови, сприятливі для попередження чи мінімізації проявів насильства та

агресії у професійній діяльності, налагодження толерантної атмосфери у педагогічному процесі.

У контексті нашого дослідження педагогічна толерантність майбутнього учителя початкової школи обумовлює здатність педагога до успішної взаємодії в освітньому середовищі. Готовність до співпраці найбільш повно проявляється у процесі спілкування учителя з іншими суб'єктами навчального процесу та передбачає оволодіння уміннями та навичками толерантної взаємодії, до яких потрібно віднести комунікативні, дидактичні, перцептивні, конфліктологічні, рефлексивні, організаційні.

Формування комунікативних умінь, на переконання В. Кан-Калик, можливе лише за умови, що майбутній учитель володіє педагогічними здібностями, які визначають його комунікативну діяльність, а саме: дидактичними, організаторськими, перцептивними, комунікативними, особистісними, академічними, експресивними здібностями, здатністю впливати на емоційно-вольовий стан учнів, передбачати наслідки та проектувати свої дії [87, с. 48–49].

Серед педагогічних умінь, які виділяє А. Маркова у своїй концепції діяльності учителя, потрібно виділити уміння та прийоми, які сприяють досягненню високого рівня толерантного спілкування, а саме:

- уміння зрозуміти позицію іншого у спілкуванні, виявити інтерес до його особистості, орієнтація на розвиток його особистості;
- здатність розпізнавати внутрішній стан іншої людини, володіння засобами невербального спілкування (жести, міміка);
- уміння прийняти точку зору учня і створити атмосферу довіри у спілкуванні, яка дозволить йому відчувати себе повноцінною, неповторною особистістю;
- використання переважно організаційних впливів у порівнянні з дисциплінуючими (організаційні уміння нівелюють потребу використання дисциплінуючих та оціночних впливів);

- перевага демократичного стилю у процесі навчання, уміння з гумором ставитись до окремих ситуацій у педагогічному процесі;
- готовність у випадку потреби вибачитись перед вихованцем;
- відмова від стереотипного сприйняття ролі вчителя, згідно з якою він завжди правий;
- уміння створювати умови для розвитку дитини;
- уміння не боятися зворотного зв'язку від учнів [136, с. 33–34]. Саме ці уміння співвідносяться з основними принципами толерантної взаємодії учителя та вихованця в освітньому процесі.

На думку Є. Ільїна, ефективність педагогічного спілкування залежить від його комунікативних, гностичних та експресивних умінь. Комунікативні уміння вчений розподіляє на власне комунікативні (уміння іти на контакт, розвивати ділові та міжособистісні стосунки), дидактичні, засновані на вмінні спілкуватися з учнями (уміння зрозуміло донести навчальний матеріал до учнів, вести діалог та дискусію, активно залучати вихованців до обговорення, уміння визначати тип участі учня у діалозі (конформний, монологічний, рефлексивний, експансивний, спонтанний), уміння керувати увагою учнів та прогнозувати наслідки свого впливу на них, на їхні здібності та потенціал, уміння зацікавити тим предметом, який педагог викладає), ораторські (уміння, потрібні для здійснення освітньо-просвітницької функції спілкування). Гностичні (перцептивні) уміння пов'язані зі здатністю педагога спостерігати, бачити помилки учнів, аналізувати та оцінювати їхні вчинки. За допомогою експресивних умінь педагог передає свої емоції, використовуючи вербальні, мімічні засоби, жестикуляцію та атрибути зовнішності [79, с. 47–49].

Готовність до толерантної взаємодії залежить також від умінь використовувати вербальні (монологічне та діалогічне мовлення) та невербальні (жести та міміка, інтонація) засоби спілкування у педагогічній діяльності, здатності до емпатії, конфліктологічної компетентності.

Розвиток емпатії як показника педагогічної толерантності відбувається у результаті формування умінь проектувати на себе внутрішній емоційний стан іншого і одночасно пропускати його через систему власних емоцій та почуттів, відмежовуючи себе від іншого чи ідентифікуючи себе з ним, здатності педагога зрозуміти внутрішній стан та реакції учня, уміння спостерігати та аналізувати почуття іншої людини на основі свого життєвого і професійного досвіду. Адаптивність до агресії передбачає розвиток умінь самоконтролю та саморегуляції.

Аналіз наукових доробок з проблеми формування конфліктологічної компетентності майбутнього учителя дає підстави виділити комплекс умінь та навичок, які потрібно розвивати в освітньому процесі. Зокрема, В. Базелюк стверджує, що конфліктологічна підготовка майбутнього учителя передбачає оволодіння системою конфліктологічних знань та умінь у галузі методології педагогічної конфліктології, теорії педагогічних конфліктів, методики їх вирішення та практичними організаційними і комунікативними уміннями [11, с. 87]. М. Ебзєєв пропонує визначати сформованість конфліктологічної компетентності у процесі навчання у вищому навчальному закладі за мотиваційно-ціннісним, інтелектуально-пізнавальним та процесуальним критеріями. У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним виділити знання, уміння та навички, які визначають особливості діяльності педагога в умовах конфлікту та співвідносяться з принципами толерантної взаємодії між учасниками конфліктних ситуацій, а саме: комунікативні, уміння передбачати поведінку інших у конфлікті, моделювати ситуації конструктивного вирішення конфліктів, повага до протилежної сторони, уміння застосовувати продуктивні технології конфліктної протидії, рефлективність власної поведінки, врахування особистісних, психологічних, емоційних станів опонентів, уміння попереджати конфлікт та об’єктивно його вирішувати [239, с. 177].

До найбільш важливих рефлексивних умінь відносимо ті, які сприяють формуванню педагогічної рефлексії майбутнього учителя іноземних мов як показника його педагогічної толерантності, а саме уміння:

- логічно, критично та дивергентно мислити;
- контролювати свої дії;
- знаходити протиріччя, тобто невідоме у відомому, незвичне у звичайному;
- аналізувати ситуації з позиції діалектичного підходу;
- приймати позицію іншого;
- спостерігати та аналізувати ситуацію з урахуванням умов та цілей;
- застосовувати теоретичні методи пізнання для аналізу знань;
- визначати послідовність етапів пізнавальної діяльності;
- проектувати майбутню професійну діяльність, враховуючи попередній досвід;
- відділяти свої помилки у професійній діяльності від своєї особистості, визнавати та відсторонено аналізувати їх;
- сприймати себе з урахуванням позицій інших учасників навчального процесу;
- дотримуватись варіативності позицій у своїй діяльності.

**Змістовий компонент** розробленої моделі передбачає оновлення змісту таких навчальних дисциплін, як «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Методика викладання іноземної мови», «Англійська та американська дитяча література», розробку та проведення комунікативного тренінгу «Навчаємось педагогічної толерантності» з метою формування готовності викладачів іноземних мов до навчання толерантності студентів, укладення спецкурсу «Практика толерантної англомовної комунікації» для безпосередньої роботи з майбутніми учителями та забезпечення цілеспрямованого процесу формування їхньої педагогічної толерантності засобами іноземної мови.

У програму дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» внесено зміни щодо її змістового наповнення, а саме: у модулі «Сімейні відносини» запропоновано вивчати тему «Гендерні стереотипи», «Національні стереотипи»; у модулі «Освіта» – «Упередження у школі», «Педагогічні конфлікти: причини і способи попередження»; «Роль оцінки у процесі навчання». У курсі «Англійська та американська дитяча література» включено опрацювання змісту роману Елеонор Портер «Полліанна», передбачено аналіз літературних творів різних жанрів у контексті толерантності. У «Методику викладання іноземної мови» внесено зміни у модуль «Організація та забезпечення процесу навчання», згідно з якими студентам запропоновано ознайомитись зі способами створення толерантної атмосфери на уроках англійської мови, розглянути професійно важливі якості учителя та дослідити місце педагогічної толерантності серед них, скласти плани-конспекти уроків з урахуванням принципів толерантності та визначити методи і прийоми, що сприяють формуванню толерантності дитини.

Комунікативний тренінг «Навчаємось педагогічної толерантності» [60] розроблено спеціально для того, щоб актуалізувати розуміння викладачів іноземних мов ВНЗ сутності педагогічної толерантності, визначити методи та прийоми формування цієї якості у майбутніх учителів, конкретизувати та активізувати у їхньому мовленні відповідний лексичний матеріал з даної проблеми.

Спецкурс «Практика толерантної англомовної комунікації» [66] пропонує системне оволодіння основами педагогічної толерантності учителя від теоретичних засад до практичної імплементації педагогіки толерантності у навчально-виховний процес загальноосвітнього закладу, ознайомлює з тими сферами міжособистісної взаємодії, у яких толерантність є обов’язковою якістю майбутнього учителя, тим самим підвищуючи рівень його готовності до професійної діяльності. Змістове наповнення дисципліни та комплекс методичних засобів мають на меті у кінцевому результаті

сформувати стиль педагогічного спілкування та здатність майбутнього педагога до відкритого виявлення як власних почуттів, так і до стимулювання вираження емоцій у своїх вихованців, розвинути показники педагогічної толерантності – емпатію, комунікативну, конфліктологічну, рефлексивну компетентності, адаптивність до агресії, професійну мотивацію; навчити толерантним способам взаємодії.

Визначення способів формування педагогічної толерантності залежить від створення найбільш сприятливих для цього умов. У роботі Н. Тверезовської виділено кілька рівнів педагогічних умов. До першого рівня належать особистісні особливості студентів, від яких залежить продуктивність навчально-виховного процесу. Другий рівень складають педагогічні умови у класичному розумінні: змісту й організації навчальної діяльності студентів, міжособистісної взаємодії у групі, взаємовідносин між викладачами і студентами, адаптації студентів до середовища та взаємодії освітнього закладу з навколишнім середовищем [206, с. 91]. Саме педагогічні умови другого рівня відображають систему підготовки майбутніх учителів з формування педагогічної толерантності, а особистісні характеристики студентів потрібно враховувати при формулюванні педагогічних умов та розробці стратегії реалізації моделі у навчально-виховному процесі ВНЗ. У дослідженні Ю. Котелянець педагогічні умови – складова педагогічної системи, яка «відображає сукупність можливостей освітнього і матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи, забезпечують її ефективне функціонування та розвиток» [104, с. 81]. Таким чином, педагогічні умови формування педагогічної толерантності – компонент моделі, який відображає комплекс внутрішніх та зовнішніх елементів підготовки, що забезпечують ефективний особистісний та операційний аспекти підготовки студентів у процесі формування їхньої педагогічної толерантності.

У процесі дослідження встановлено, що реалізація теоретико-методологічного, методичного, змістового та практичного компонентів

моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи є ефективною у випадку забезпечення в навчально-виховному процесі ВНЗ таких педагогічних умов:

- науково-методичне забезпечення процесу формування педагогічної толерантності;
- толерантнісно-зорієнтований зміст підготовки;
- високий рівень професійної компетентності викладачів ВНЗ у досліджуваній сфері;
- створення толерантного навчального середовища.

Потреба забезпечити процес формування педагогічної толерантності майбутніх учителів якісним змістовим та методичним матеріалом, який відповідає принципу науковості, спричиняє виокремлення першої та другої умов. Розвиток толерантності неможливо здійснити у повній мірі, використовуючи лише традиційний підхід до навчально-виховного процесу у ВНЗ. Застосування інтерактивних методів навчання, принципу «суб'єкт – суб'єктної» взаємодії, актуальних методологічних підходів до процесу формування педагогічної толерантності студентів, оновлення змісту навчальних дисциплін, розробка навчально-методичних засобів дає можливість майбутнім учителям іноземних мов не лише оволодіти потрібними для толерантної взаємодії знаннями та уміннями, але й скеровує їх до постійного саморозвитку та самовдосконалення, відкриває практичний аспект імплементації толерантної свідомості у майбутній професійній діяльності. Отже, науково-методичне забезпечення процесу формування педагогічної толерантності є підґрунтям толерантної поведінки студентів як у межах ВНЗ, так і поза ним.

Жодні інноваційні технології навчання, найбільш актуальний змістовий матеріал, використаний в освітньому процесі ВНЗ, не буде дієвим, якщо професійна компетентність викладача не відповідає сучасним вимогам освіти. Саме цей факт обумовлює виділення наступної педагогічної умови, згідно з якою кваліфікований професійний супровід процесу формування

педагогічної толерантності забезпечується відповідною підготовкою викладачів у межах тренінгу «Навчаємось педагогічної толерантності» [60]. Оскільки тренінг розроблено для викладачів, які мають потрібний професійний досвід роботи зі студентами та володіють основними знаннями з іноземних мов та методики їх викладання, головна мета тренінгу – удосконалити розуміння педагогів сутності педагогічної толерантності, визначити методи та прийоми формування цієї якості у майбутніх учителів, конкретизувати та активізувати у їхньому мовленні відповідний лексичний матеріал з даної проблеми.

Під час тренінгу викладачам запропоновано поглибити знання теоретичних основ педагогічної толерантності, визначити характерні риси толерантного / інтолерантного педагога, вдосконалити шляхи стимулювання здорового вираження почуттів та прояву асертивної поведінки, заохочення турботливого ставлення до студента та налагодження толерантної взаємодії, креативного розв'язання конфліктних ситуацій. З цією метою використано такі методичні прийоми, як дискусії, рольові ігри, проблемне навчання, пошукові методи, різноманітні вправи гуманістичного спрямування, мозковий штурм, бесіди, демонстрування наочних та відео матеріалів з подальшим їх обговоренням. Професійна компетентність викладача у контексті нашого дослідження поєднує комунікативні, перцептивні, конфліктологічні, рефлексивні, емпатійні, фасилітативні уміння та навички створення сприятливого мікроклімату у групі, здатність швидко й адекватно реагувати на зміни у перебігу занять та настрої студентів, позитивну налаштованість на активну співпрацю, безоцінне ставлення до особистісних особливостей вихованців.

Створення толерантного навчального середовища відбувається як у процесі проведення тренінгу для викладачів, так і під час безпосередньої роботи зі студентами на заняттях із дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Методика викладання іноземної мови»,

«Англійська та американська дитяча література», спецкурсу «Практика толерантної англомовної комунікації» [66] за допомогою таких прийомів, як:

- неупереджене ставлення викладачів до студентів та регулювання міжособистісної взаємодії усіх суб'єктів навчання;
- спільна розробка правил поведінки в аудиторії;
- згода, що навчальна аудиторія – зона вільна від насмішок, кепкувань та агресивних проявів;
- дотримання основних прав та свобод людини;
- включення усіх учасників до спільної діяльності;
- наочний супровід, демонстрування продуктів співпраці;
- забезпечення права відмовитись від відповіді у випадку потреби;
- підвищення професійної мотивації;
- створення ситуацій успіху;
- оцінювання вчинків, а не особистісних особливостей суб'єктів навчання;
- визнання різноманіття як цінності;
- повага до думки та позиції іншого;
- асертивність поведінки;
- переведення конфліктних ситуацій у позитивне русло;
- діалогічність та рефлективність взаємодії;
- дотримання регламенту під час занять.

Отже, прогнозовано, що реалізація визначених у моделі компонентів дасть можливість здійснити ефективну дослідно-експериментальну роботу з формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи засобами англійської мови.

## 2. 3 Діагностика рівнів сформованості педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов (констатувальний експеримент)

У своїй роботі ми врахували напрацювання науковців і вважаємо, що дослідження такої інтегрованої професійної якості вчителя, як

толерантність, слід продовжити шляхом проведення діагностики по встановленню рівнів сформованості педагогічної толерантності.

Експериментальним майданчиком для дослідження було обрано Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцький педагогічний коледж та Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Діагностичне тестування для визначення рівнів сформованості педагогічної толерантності проводилось зі студентами 2 курсу спеціальності «Початкова освіта» зі спеціалізацією «англійська мова», оскільки саме ці студенти є потенційними учителями іноземних мов початкової школи. Загальний обсяг вибірки становив 131 респондент.

Діагностичний етап експериментального дослідження – «етап виявлення проблеми й обґрунтування її актуальності» [192, с. 125]. Отже, педагогічна діагностика рівнів педагогічної толерантності студенів є передумовою формувального експерименту.

Для визначення рівнів педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи було розроблено програму діагностики, яка складалася з таких етапів:

- постановка мети і завдань діагностики;
- підбір методики для вирішення завдань діагностики;
- збір емпіричного матеріалу за допомогою діагностичних методик;
- статистична обробка кількісних і якісних результатів діагностики;
- формулювання педагогічного прогнозу та тенденцій формування досліджуваного явища.

Констатувальний етап педагогічного експерименту проводився у кінці першого семестру 2014 – 2015 навчального року. Його розпочато з визначення рівнів сформованості змістово-когнітивного компоненту педагогічної толерантності. Для цього було використано адаптований

варіант методики А. Зінченко «Тестові завдання для оцінки знань майбутніх учителів з теоретичних основ педагогічної толерантності» (див. Додаток Б–1). На основі результатів аналізу відповідей студентів було виділено рівні сформованості змістово-когнітивного компоненту та визначено усереднені кількісні (у %) дані про них (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

*Усереднені результати тестування повноти розуміння теоретичних основ педагогічної толерантності (у %)*

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 23 | 17,56 |
| Середній | 75 | 57,25 |
| Низький | 33 | 25,19 |

Як свідчать результати тестування, 33 (понад 25%) опитаних студентів володіють низьким рівнем знань про сутність педагогічної толерантності, ототожнюють її з терпимістю та не розуміють правильно її функцій. 75 студентів (понад 57%) показують середній рівень і лише 23 студентів (понад 17%) володіють знаннями про педагогічну толерантність на високому рівні.

Для визначення меж педагогічної толерантності було адаптовано методику Ю. Макарова «Межі педагогічної толерантності», яка складається з 20 тверджень [130] (див. Додаток Б–2). Студентам пропонувалось оцінити кожне з тверджень відповідно до того, наскільки вони погоджуються чи не погоджуються з ними (від 1 до 4 балів). Максимальна кількість балів, які може набрати студент за цією методикою, – 80. Проаналізувавши відповіді студентів, ми визначили рівні розуміння меж педагогічної толерантності у середньому кількісному (у %) значенні (табл. 2.2).

Аналіз результатів тестування показує, що жоден студент не продемонстрував дуже низького чи дуже високого рівня сформованості розуміння меж толерантності, що є, без сумніву, позитивним явищем,

оскільки толерантність саме таких рівнів є варіантом інтолерантності. Якщо для людей з дуже низьким рівнем педагогічної толерантності протипоказана робота учителя, то у студентів з дуже високим рівнем толерантні установки виражені максимально, у зв'язку з чим здійснення педагогічної діяльності матиме для них характер самознищення. Відсутність студентів з такими показниками згідно з нашим дослідженням підтверджує той факт, що для опитаних студентів вибір своєї майбутньої професійної діяльності був усвідомленим, а не випадковим рішенням.

Таблиця 2.2

*Усереднені результати тестування повноти розуміння меж педагогічної толерантності (у %)*

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Дуже високий | - | - |
| Високий | 25 | 19,08 |
| Середній | 82 | 62,6 |
| Низький | 24 | 18,32 |
| Дуже низький | - | - |

Для 24 студентів з низьким рівнем (понад 18%) характерні яскраво виражені авторитарні установки, байдужість до особистісних проявів дітей та дистанція у спілкуванні. Для 82 студентів з середнім рівнем (понад 62%) характерна ситуативна толерантність, конформізм, поступки, надмірна опіка у взаємодії з дітьми. Оптимальний рівень розуміння меж толерантності властивий для 25 студентів (понад 19%), які показали високий рівень. Саме ці майбутні учителі толерантні у відносинах з іншими, проявляють розуміння, прийняття їхніх особистісних особливостей та права на власне самовираження, вони не допускають панібратства, а співпраця ґрунтується на довірі та повазі.

Підсумувавши емпіричні дані, одержані в процесі діагностики кожного з показників когнітивного критерію, нами було обчислено середнє значення кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості когнітивного компонента педагогічної толерантності (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості змістово-когнітивного компонента педагогічної толерантності

| Рівні | Кількість студентів | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Показники когнітивного критерію | | | | Середнє значення | |
| | Теоретичні основи педагогічної толерантності | | Межі педагогічної толерантності | | | |
| | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % |
| Високий | 23 | 17,56 | 25 | 19,08 | 24 | 18,32 |
| Середній | 75 | 57,25 | 82 | 62,6 | 78 | 59,92 |
| Низький | 33 | 25,19 | 24 | 18,32 | 29 | 21,76 |

Дані таблиці 3 показують, що за кожним рівнем сформованості змістово-когнітивного компонента педагогічної толерантності студенти розподілилися дещо нерівномірно. Так, до високого рівня зараховано понад 18 %, до середнього – майже 60 % і до низького – майже 22 % майбутніх учителів.

Для розподілу студентів за рівнями сформованості їхньої мотиваційної сфери за кожним із показників мотиваційно-цільового компонента педагогічної толерантності проведено кілька діагностичних процедур.

Щоб визначити види мотивації, характерні для майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, було використано адаптований варіант методики К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності», в основою якої є концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації (див. Додаток В–1). Зміст тесту складався з сукупності мотивів професійної діяльності, які студенти мали оцінити від 1 до 5 балів у залежності від того, наскільки значущим є кожен з мотивів особисто для них. Так, показниками внутрішньої мотивації (ВМ) є пізнавальні потреби, задоволення від самого процесу і результатів роботи та можливість повної самореалізації у професійно-педагогічній діяльності; зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) характеризується мотивами успіху та особистих досягнень, прагненням

кар'єрного росту, бажанням отримати матеріальну винагороду, досягнути соціального престижу та поваги від інших; для зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) властиві мотиви уникнення ймовірних покарань, неприємностей, критики керівника чи колег, страх перед невдачею. На основі отриманих результатів тестування було визначено мотиваційний комплекс особистості кожного студента, сутність якого полягає у співвідношенні трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ та ЗНМ. Аналіз мотиваційних комплексів дає нам підстави визначити три рівні сформованості педагогічної толерантності за мотиваційним критерієм (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості мотиваційного критерію педагогічної толерантності за показником мотивації професійної діяльності (ВМ/ЗПМ/ЗНМ)

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 42 | 32,06 |
| Середній | 61 | 46,56 |
| Низький | 28 | 21,38 |

Опрацювавши емпіричні дані, ми отримали 13 мотиваційних комплексів студентів, які дають підстави визначити рівень впливу мотиваційної сфери на формування педагогічної толерантності. За результатами анкетування виявилося, що для 42 студентів (понад 32%) характерний високий рівень мотиваційного критерію, оскільки їхні мотиваційні комплекси оптимальні, відповідають типу співвідношення ВМ>ЗПМ>ЗНМ та ВМ=ЗПМ>ЗНМ. У цих студентів переважає розвиток внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації. У 61 студента (понад 46%) мотивація професійної діяльності представлена за допомогою наступних комплексів: ВМ=ЗНМ>ЗПМ, ВМ>ЗНМ>ЗПМ, ВМ=ЗНМ=ЗПМ, ЗПМ>ВМ>ЗНМ, ЗПМ>ВМ>ЗНМ, ВМ>ЗПМ>ЗНМ, які є проміжними з точки зору їх ефективності у навчальній діяльності та спонукають прояви ситуативної толерантності. Високий рівень розвитку зовнішньої позитивної

мотивації може відігравати роль компенсаторного фактора у випадку, якщо у студента недостатньо здібностей чи потрібних у професійній діяльності знань, умінь та навичок толерантної взаємодії. Для 28 опитаних (понад 21%) властивий низький рівень мотиваційного критерію та, відповідно, педагогічної толерантності, оскільки їхні мотиваційні комплекси є найменш ефективними у діяльності, а саме: ЗНМ>ЗПМ>ВМ, ЗНМ>ВМ=ЗПМ, ЗПМ=ЗНМ>ВМ, ЗПМ>ЗНМ>ВМ, ЗНМ>ВМ>ЗПМ. У цих типах комплексів переважає високий рівень зовнішньої негативної мотивації, яка у значній мірі ускладнює процес толерантної взаємодії у процесі навчання.

Метою наступного тестування було з'ясувати, який вид зовнішньої мотивації переважає у студентів: мотивація успіху (ПЗМ) чи мотивація боязні невдачі (ЗНМ). Для цього ми використали адаптований варіант питальника А. Реана [25, с. 189], який складається з 20 тверджень (див. Додаток В–2). Студенти мали дати стверджувальну або заперечну відповідь на кожний пункт анкети. В результаті опитування розподіл балів відбувався таким чином: 1 – 7 балів – мотивація боязні невдачі та, відповідно, низький рівень педагогічної толерантності за даним показником; 8 – 13 балів – мотиваційний полюс чітко не виражений, середній рівень толерантності; 14 – 20 балів – мотивація успіху, високий рівень толерантності. У ході тестування отримано емпіричні дані, результати яких представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості мотивації успіху / боязні невдачі мотиваційного критерію педагогічної толерантності

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 72 | 54,96 |
| Середній | 45 | 34,35 |
| Низький | 14 | 10,69 |

Як з'ясувалося, для 72 студентів (майже 55%) властива мотивація успіху. Студенти, у яких переважає мотивація успіху, зазвичай відрізняються

активністю та ініціативністю, завжди шукають способи вирішення проблем, які виникають під час виконання педагогічних чи іншого роду задач. Результативність діяльності та активність таких особистостей не залежить повністю від зовнішнього контролю, оскільки вони наполегливі, не бояться братись за виконання завдань середньої або у певній мірі завищеної складності. Для таких людей характерна практичність, розумний ризик, адже вони ставлять перед собою реальні цілі. У випадку невдачі здатні переоцінити незадовільні результати своєї діяльності. Результативність студентів з мотивацією успіху, зазвичай, збільшується в умовах обмеження у часі, а привабливість завдання збільшується відповідно до його складності, особливо якщо воно було обрано самостійно, а не під дією зовнішніх чинників.

14 студентів (понад 10%), для яких властива мотивація страху перед невдачею, малоініціативні, шукають способи уникнути виконання відповідальних завдань, схильні ставити перед собою мало здійсненні цілі або ж, навпаки, обирають надто легкі завдання та не вміють адекватно оцінювати свої можливості. За умов нестачі часу на виконання проблемних завдань їхня результативність знижується. Такі студенти планують своє майбутнє лише на короткий період, схильні переоцінювати свої успіхи у світлі невдач. Завдання втрачають свою привабливість у випадку невдачі незалежно від того, чи вони самі обирали такі завдання, чи вони були їм нав’язані зовні.

У 45 студентів (понад 34%) мотиваційний полюс яскраво не виражений. Це означає, що їхня педагогічна толерантність є ситуативною, її прояви залежать від різноманітних соціальних та особистісних факторів. В одних випадках характерною є мотивація успіху, в інших – боязні невдачі.

Спрямованість особистості було визначено показником цільового критерію педагогічної толерантності. Для з'ясування характеру спрямованості особистості майбутніх учителів використано адаптований варіант анкети Б. Басса (див. Додаток В–3). Методика передбачає з'ясування

реакцій студентів у ситуаціях, пов’язаних з професійною діяльністю та іншими сферами міжособистісної взаємодії та дає можливість визначити їх провідну життєву позицію. Згідно з методикою спрямованість може бути особистісною (на себе), діловою (на справу) та комунікативною (на спілкування). Оскільки всі три типи спрямованості не існують повністю самостійно, а поєднуються одна з одною, дана методика дає можливість діагностувати домінуючий вид спрямованості. Анкета складається з 27 пунктів, на кожен з яких є три варіанти відповіді. Студенти повинні були обрати ті варіанти, які найбільше і найменше властиві для них. Результати діагностичного дослідження представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості цільового критерію педагогічної толерантності

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 66 | 50,38 |
| Середній | 35 | 26,72 |
| Низький | 30 | 22,9 |

За результатами тестування виявилося, що для 30 студентів (майже 23%) характерна особистісна спрямованість, яку ми вважаємо показником низького рівня педагогічної толерантності. Спрямованість на себе пов’язана з перевагою мотивів власного благополуччя, прагненням бути першим в усіх справах, досягнути престижу. Студенти, у яких переважає егоїстичний вид спрямованості, як правило, переймаються лише своїми проблемами, почуттями та рідко реагують на потреби інших людей. Професійна діяльність для них – лише спосіб задовольняти свої амбіції.

Для 35 студентів (майже 27%) провідним типом спрямованості є комунікативна спрямованість, яка є показником середнього рівня педагогічної толерантності. Для таких майбутніх учителів характерне прагнення підтримувати хороші стосунки з іншими, їхні вчинки обумовлені потребою у спілкуванні, вони проявляють зацікавленість спільною справою.

Однак, часто така поведінка негативно впливає на ефективність діяльності, оскільки орієнтація на соціальне схвалення, доброзичливе ставлення у групі переважають над потребою виконувати конкретні завдання.

Ділова спрямованість характерна для 66 студентів (понад 50%), які показують високий рівень толерантності за цільовим критерієм. Спрямованість на справу передбачає перевагу мотивів, пов'язаних з самою діяльністю, захопленням процесом навчання, пізнавальними інтересами. Зазвичай такі студенти співпрацюють з колективом, сприяють підвищенню продуктивності цілої групи, здатні відстоювати власну думку або ж прийняти позицію іншого в інтересах спільної справи.

Підсумувавши емпіричні дані, одержані в процесі діагностики кожного з показників мотиваційного та цільового критеріїв, нами було обчислено середнє значення кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості мотиваційно-цільового компонента педагогічної толерантності (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості мотиваційно-цільового компонента педагогічної толерантності

| Рівні | Кількість студентів | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Показники | | | | | | Середнє значення | |
| | мотиваційного критерію | | | | цільового критерію | | | |
| | Мотивація професійної діяльності | | Мотивація успіху/боязні невдачі | | Спрямованість | | | |
| | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % |
| Високий | 42 | 32,06 | 72 | 54,96 | 66 | 50,38 | 60 | 45,8 |
| Середній | 61 | 46,56 | 45 | 34,35 | 35 | 26,72 | 47 | 35,88 |
| Низький | 28 | 21,38 | 14 | 10,69 | 30 | 22,9 | 24 | 18,32 |

За даними таблиці 2.7 видно, що за кожним рівнем сформованості мотиваційно-цільового компонента педагогічної толерантності студенти розподілилися дещо нерівномірно. Так, до високого рівня зараховано понад

45 %, до середнього – майже 36 % і до низького – понад 18 % майбутніх учителів.

Подальшу діагностику педагогічної толерантності майбутніх учителів ми продовжили за комунікативним критерієм процесуально-комунікативного компонента, використавши методи тестування та анкетування.

Щоб з'ясувати, який рівень комунікативної толерантності мають студенти, було використано адаптовану методику В. Бойка (див. Додаток Г–1). Студентам було запропоновано питальник з 45 тверджень, які вони мали оцінити від 0 до 3 балів залежно від того, наскільки кожне властиве їм. Пункти питальника згруповано у 9 шкал, причому у анкеті ці назви не вказані для респондентів. Методика дає можливість визначити особливості професійної комунікативної толерантності у таких напрямках:

1) неприйняття і нерозуміння індивідуальності іншої людини;

2) використання себе у якості еталона при оцінці поведінки та способу мислення інших людей;

3) категоричність та консерватизм в оцінках інших людей;

4) невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів;

5) прагнення переробити, перевиховати партнерів;

6) прагнення підлаштовувати партнерів під себе, зробити їх «зручними»;

7) невміння вибачати іншим помилки, незручність, ненавмисне спричинення неприємностей;

8) нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту, який спричиняють інші люди;

9) невміння пристосовуватись до характеру, бажань і звичок інших.

Максимальна кількість балів по усіх шкалах – 135. Чим вищі бали, тим вищий рівень інтолерантності. Відповідно, нами було визначено три рівні сформованості комунікативної толерантності: високий (0 – 45 балів),

середній (46 – 90 балів), низький (91 – 135 балів). Результати тестування студентів представлено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості комунікативної толерантності

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 15 | 11,45 |
| Середній | 73 | 55,73 |
| Низький | 43 | 32,82 |

Як видно з таблиці 2.8, високий рівень толерантності характерний лише для 15 студентів (понад 11 %), які здатні приймати іншу людину такою, якою вона є насправді, не прагнуть підлаштовувати позиції навколишніх під себе, вміють адекватно оцінювати себе та інших, не бояться іти на контакт, самокритичні до себе, можуть у разі потреби прийняти іншу думку, стійкі до фізичного чи психічного дискомфорту, враховують індивідуальні особливості партнерів по спілкуванню.

Найбільшу сукупність студентів за даним показником становлять майбутні учителі з середнім рівнем сформованості комунікативної толерантності – 73 (понад 55 %). Для них властива ситуативна толерантність, яка може проявлятися у негативному суб’єктивному ставленні до інших, частому неприйнятті думки інших, завищеній самооцінці, невмінні згладжувати неприємні почуття у процесі комунікації, консерватизмі, конформізмі, настороженості.

Низький рівень комунікативної толерантності показали 43 студентів (майже 33 %). Дана група характеризується проявами інтолерантності у спілкуванні: різким неприйняттям індивідуальності інших, категоричністю, небажанням змінювати власну позицію, відмовою від взаємодії у випадку будь-яких дискомфортних ситуацій, самовпевненістю, прагненням переробити партнерів під себе.

Наступним етапом діагностики комунікативного критерію педагогічної толерантності майбутніх учителів було тестування на виявлення їхніх стилів спілкування. Для цього використано методику С. Братченка «Діагностика спрямованості особистості у спілкуванні» [108, с. 29–38] у модифікації А. Зінченко [74, с. 237–243] (див. Додаток Г–2). Метою методики є визначення індивідуальних особливостей комунікативної компетентності та ціннісних орієнтацій у спілкуванні. Питальник складався з 20 пунктів та 6 варіантів продовження речень. Наприклад, на репліку «Для мене головна мета спілкування … » пропонувались наступні відповіді: допомогти, підтримати співбесідника; розв'язати ділове питання; отримати задоволення; уникнути конфлікту; отримати яку-небудь користь; інший варіант. Студенти повинні були обрати відповідь, характерну для їхнього стилю спілкування, або запропонувати власну позицію у кожній ситуації. Варіанти відповідей означали такі види спрямованості у спілкуванні: діалогічний, альтероцентристський, індиферентний, конформний, маніпулятивний та авторитарний, згідно з якими диференційовано комунікативні стилі: толерантний, індиферентно-толерантний, інтолерантний.

Результати опитування свідчать про те, що для 24 студентів (понад 18%) притаманний толерантний стиль спілкування, у якому поєднуються ознаки діалогічної та альтероцентристської спрямованості. Для таких студентів характерна орієнтація на рівноправне спілкування на основі поваги, довіри, взаєморозуміння, співпраці, готовності допомогти, підтримати партнера, іноді, навіть, нехтування власними інтересами. Цей стиль спілкування властивий для майбутніх учителів з високим рівнем сформованості педагогічної толерантності.

Для найбільшої кількості студентів (75 – майже 58%) характерний індиферентно-толерантний стиль спілкування, що свідчить про середній рівень педагогічної толерантності. Такі студенти відмовляються від рівноправності у спілкуванні на користь партнера, підкоряються його більш авторитетній позиції, уникають будь-яких протидій та схильні до

наслідування. Вони проявляють готовність до компромісів, відмовляються від власної точки зору, прагнуть уникати будь-яких конфліктних ситуацій, орієнтуються на вирішення лише ділових проблем, ігнорують сам процес комунікації.

Інтолерантний стиль притаманний для 32 студентів (понад 24%), які прагнуть домінувати у спілкуванні, маніпулювати іншими, підкоряючи та пригнічуючи їх. Для них властива комунікативна агресивність, неповага до іншої точки зору, вимога від інших повністю приймати власну позицію як єдино правильну. Особливості партнерів по спілкуванню важливі лише за умови, якщо їх можна використати у власних цілях, тобто індивідуальна вигода переважає над інтересами групи. Для таких майбутніх учителів характерний низький рівень сформованості педагогічної толерантності.

Отримані емпіричні дані узагальнено за рівнями сформованості педагогічної толерантності та представлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості педагогічної толерантності за стилем спілкування

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 24 | 18,32 |
| Середній | 75 | 57,25 |
| Низький | 32 | 24,43 |

Підсумувавши емпіричні дані, одержані в процесі діагностики кожного з показників комунікативного критерію, було обчислено середнє значення кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості процесуально-комунікативного компонента педагогічної толерантності (табл. 2.10).

Дані таблиці 2.10 свідчать про нерівномірний розподіл студентів за рівнями сформованості процесуально-комунікативного компонента педагогічної толерантності: для понад 14 % характерний високий рівень, для понад 56 % – середній, для 29 % – низький.

Таблиця 2.10

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості процесуально-комунікативного компонента педагогічної толерантності

| Рівні | Кількість студентів | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Показники | | | | Середнє значення | |
| | комунікативного критерію | | операційного критерію | | | |
| | Комунікативна толерантність | | Стиль спілкування | | | |
| | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % |
| Високий | 15 | 11,45 | 24 | 18,32 | 19 | 14,5 |
| Середній | 73 | 55,73 | 75 | 57,25 | 74 | 56,5 |
| Низький | 43 | 32,82 | 32 | 24,43 | 38 | 29 |

Подальшу діагностику продовжено за поведінковим критерієм педагогічної толерантності.

Використавши адаптовану методику В. Бойка, ми визначили рівні емпатії студентів [22, с. 118–120] (див. Додаток Д–1). Майбутнім учителям було запропоновано 36 тверджень, з якими вони мали або погодитись, або не погодитись. Дана методика дає можливість не лише встановити рівень емпатії студентів, але й вказати на вагомість конкретного параметра у її структурі за такими шкалами: раціональний, емоційний, інтуїтивний канали, установки, які сприяють або заважають емпатії, проникаюча здатність до емпатії та ідентифікація. Підрахувавши отримані емпіричні дані, ми визначили три рівні емпатійного відгуку студентів та, відповідно, педагогічної толерантності за даним показником: високий, середній та низький (табл. 2.11).

Як видно з таблиці 2.11, високий рівень емпатії характерний для 28 студентів (понад 21 %). Такі люди не схильні до насильства, готові вибачати іншим, проявляють альтруїзм у вчинках, прагнуть підтримувати дружні стосунки. Емоційний канал емпатії, розвиток якого має найвищі показники, свідчить про те, що ці студенти здатні співпереживати, розуміти внутрішній

світ інших, прогнозувати їхню поведінку та впливати на неї. Ідентифікація є важливою умовою емпатії для студентів цієї групи. Це здатність поставити себе на місце партнера, зрозуміти його на основі співпереживань.

Таблиця 2.11

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) щодо сформованості педагогічної толерантності за рівнем емпатії

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 28 | 21,37 |
| Середній | 71 | 54,2 |
| Низький | 32 | 24,43 |

71 студент із середнім рівнем емпатії схильний судити про інших за їхніми вчинками, не довіряє особистим враженням. Зазвичай, вони вміють приховувати власні емоції, але не прогнозують розвиток подій у довгостроковій перспективі. У структурі емпатії цих студентів вагомим є емоційний канал та проникаюча здатність до емпатії, яка допомагає створювати атмосферу довіри, відвертості і задушевності. Якщо ж атмосфера у колективі напружена, емпатійне пізнання ускладнюється. Для багатьох студентів властиві установки, які сприяють або перешкоджають емпатії та обмежують їхню емоційну чуттєвість, адже вони прагнуть уникати особистих контактів та виявляти цікавість до проблем інших.

Низький рівень емпатії, притаманний для 32 студентів, свідчить, що у міжособистісних стосунках їм важко підтримувати контакти, знаходити взаєморозуміння з іншими. Не схильні працювати у групі, ефективніше виконують індивідуальні завдання, цінують інших не за чуттєвість, а виключно за ділові якості. У студентів немає яскраво виражених каналів емпатії, вищі показники показує лише проникаюча здатність до емпатії.

Дослідження емоційного відгуку майбутніх учителів показало загалом низький рівень розвитку ідентифікації студентів та інтуїтивного каналу емпатії, що можна пояснити їхнім недостатнім життєвим досвідом у студентському віці.

Наступним етапом діагностики поведінкового критерію педагогічної толерантності було визначення рівня конфліктологічної компетентності за допомогою адаптованого варіанту методики К. Томаса «Стратегії і тактики поведінки майбутніх учителів у конфліктній ситуації» (див. Додаток Д–2). Студентам було запропоновано 30 пунктів анкети, кожен з яких складався з двох тактик поведінки у конфліктній ситуації. Наприклад, з двох альтернатив «намагаюся не образити почуттів іншого (пристосування) – завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми могли разом досягти успіху (співпраця)» майбутні учителі обирали той варіант, який відображає особливості їхньої поведінки у заданій ситуації. Методика дає можливість визначити 5 тактик поведінки: суперництво, співпрацю, компроміс, уникнення та пристосування. Високий рівень толерантності за даним показником показали студенти, у яких переважала тактика співпраці, середній – тактика компромісу, низький – суперництва, пристосування та уникнення. Результати дослідження представлено у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнем сформованості конфліктологічної компетентності

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 29 | 22,14 |
| Середній | 53 | 40,46 |
| Низький | 49 | 37,4 |

Дані таблиці 2.12 свідчать про те, що високий рівень педагогічної толерантності за даним показником притаманний 29 (понад 22 %) студентам. Тактика співпраці означає, що представники цієї групи зацікавлені у вирішенні проблем на основі рішень, вигідних для усіх учасників комунікації. У процесі взаємодії враховуються інтереси кожної людини, відкрито обговорюються усі проблемні питання. Це конструктивний метод вирішення конфліктних ситуацій.

Значна частина студентів (53) із середнім рівнем схильна дотримуватися тактики компромісу, яка передбачає взаємні поступки учасників конфлікту. Компроміс – проміжне рішення, яке влаштовує усіх, але не ліквідовує проблему повністю, оскільки інтереси обох сторін обмежуються.

Для 49 студентів (понад 37 %) з низьким рівнем властиві тактики суперництва, пристосування та уникнення, які є найменш продуктивними у конфліктній ситуації. Суперництво передбачає активну боротьбу людини у власних інтересах, використання будь-яких засобів для досягнення цілей, застосування примусу, тиску на учасників конфлікту. Пристосування означає нівелювання власних інтересів заради налагодження дружелюбної атмосфери у колективі. Підтримуючи тактику уникнення, студенти знімають з себе відповідальність за прийняті рішення, або ж проявляють байдужість. Усі ці тактики поведінки є деструктивними, адже вони дають можливість відкласти проблеми, а не вирішити їх.

Подальша діагностика здійснювалася за показником адаптивності до агресії за адаптованою методикою Л. Почебут (див. Додаток Д–3). Питальник складався з 40 речень, на які студенти мали відреагувати стверджувальною або заперечною відповіддю. Завдання методики – визначити типи агресії, характерні для майбутніх учителів, а саме: вербальну, фізичну, предметну, емоційну та самоагресію. Сутність вербальної агресії полягає у вербальному вираженні агресивності, фізичної – у застосуванні фізичної сили, предметної – у спрямуванні агресії на навколишні предмети, емоційної – у відчуженості у спілкуванні, ворожості, недоброзичливості до інших, самоагресії – у відсутності чи послабленні механізмів психологічного захисту, відчуттям незахищеності в агресивному оточенні. Високий рівень агресивності відповідає низькому рівню адаптивності за кожною шкалою та низькому рівню педагогічної толерантності за даним показником. Отримані емпіричні дані представлено у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) щодо сформованості педагогічної толерантності за рівнем адаптивності до агресії

| Вид агресії | Рівні адаптивності до агресії | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | низький | | середній | | високий | |
| | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % |
| Вербальна | 74 | 56,49 | 47 | 35,88 | 10 | 7,63 |
| Фізична | 23 | 17,56 | 51 | 38,93 | 57 | 43,51 |
| Предметна | 25 | 19,08 | 42 | 32,06 | 64 | 48,86 |
| Емоційна | 13 | 9,92 | 71 | 54,2 | 47 | 35,88 |
| Самоагресія | 71 | 54,2 | 43 | 32,82 | 17 | 12,98 |
| Середнє значення | 41 | 31,3 | 51 | 38,93 | 39 | 29,77 |

Як свідчать дані таблиці 2.13, високий рівень адаптивності до агресії та, відповідно, педагогічної толерантності, мають 39 студентів (майже 30 %). Для цієї групи майбутніх учителів притаманний низький рівень фізичної, предметної та емоційної агресії, проте показники вербальної та самоагресії значно вищі. Розподіл студентів за середнім рівнем (51 студент – майже 39 %) відбувся майже рівномірно, лише емоційна агресія переважає у значній мірі серед інших типів. Низький рівень адаптивності до агресії показав 41 студент (понад 31 %), для них найбільш притаманні фізичний, предметний та емоційний види агресії.

Для з'ясування міри сформованості рефлексивного критерію педагогічної толерантності ми скористалися адаптованим варіантом методики А. Карпова (див. Додаток Д–4). Студенти мали оцінити 27 тверджень відповідями «точно ні», «ні», «швидше ні», «не знаю», «швидше так», «так», «точно так», які згодом було переведено у бали відповідно до ключа до тесту. Після цього отримані результати переводились у стени та було визначено низький (0 – 4 стени), середній (4 – 7 стенів) і високий (7 – 10 стенів) рівні рефлексивності кожного студента. За допомогою методики можна визначити рівень розвитку та вид рефлексивності: ретроспективний, ситуативний, перспективний та рефлексію у взаємодії з іншими. Результати діагностики показано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнем сформованості рефлексивної компетентності

| Рівні | Кількість студентів | |
|---|---|---|
| | абс. | у % |
| Високий | 35 | 26,72 |
| Середній | 55 | 41,98 |
| Низький | 41 | 31,3 |

Високий рівень сформованості рефлексивної компетентності характерний для 35 студентів (майже 27 %), яким властивий достатній розвиток кожного виду рефлексії. Такі майбутні учителі схильні обмірковувати свої та чужі вчинки, діяльність, шукати причинно-наслідкові зв'язки між різноманітними діями як у минулому, так і теперішньому та майбутньому, вміють ставити себе на місце інших та приймати їхню позицію. 55 студентів із середнім рівнем (майже 42%) частіше проявляють ситуативну рефлексивність, стикаються з проблемами у взаємодії з іншими, не завжди прогнозують результати своєї діяльності. Низький рівень сформованості рефлективності у 41 студента (понад 31 %) свідчить про те, що вони мало замислюються над своєю діяльністю, вчинками інших людей, ігнорують детальний розгляд проблем, не схильні робити висновки з минулого досвіду та планувати майбутнє, у процесі спілкування рідко ставлять себе на місце інших.

Підсумувавши емпіричні дані, одержані в процесі діагностики кожного з показників поведінкового та рефлексивного критеріїв, ми обчислили середнє значення кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості рефлексивно-поведінкового компонента педагогічної толерантності (табл. 15).

Цифрові значення, наведені у таблиці 2.15, свідчать про дещо нерівномірний розподіл студенів за рівнями сформованості рефлексивно-поведінкового компоненту педагогічної толерантності, адже до високого

рівня належало понад 25 % студентів, до середнього – майже 44 %, до низького – понад 31 %.

Таблиця 2.15

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості рефлексивно-поведінкового компонента педагогічної толерантності

| Рівні | Кількість студентів | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Показники | | | | | | | | Середнє значення | |
| | поведінкового критерію | | | | | | рефлексивного критерію | | | |
| | емпатія | | конфлікто-логічна компетентність | | адаптивність до агресії | | рефлексивна компетентність | | | |
| | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % |
| Високий | 28 | 21,37 | 29 | 22,14 | 39 | 29,77 | 35 | 26,72 | 33 | 25,19 |
| Середній | 71 | 54,2 | 53 | 40,46 | 51 | 38,93 | 55 | 41,98 | 57 | 43,51 |
| Низький | 32 | 24,43 | 49 | 37,4 | 41 | 31,3 | 41 | 31,3 | 41 | 31,3 |

Для того, щоб узагальнити дані проведеної діагностики, емпіричні кількісні дані кожного з компонентів за приналежністю студентів до того чи того рівня педагогічної толерантності було зведено у таблицю 2.16.

Таблиця 2.16

Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями педагогічної толерантності

| Компоненти | Кількість студентів | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Рівні | | | | | |
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | абс. | у % | абс. | у % | абс. | у % |
| Змістово-когнітивний | 24 | 18,32 | 78 | 59,92 | 29 | 21,76 |
| Мотиваційно-цільовий | 60 | 45,8 | 47 | 35,88 | 24 | 18,32 |
| Процесуально-комунікативний | 19 | 14,5 | 74 | 56,5 | 38 | 29 |
| Рефлексивно-поведінковий | 33 | 25,19 | 57 | 43,51 | 41 | 31,3 |
| Середнє значення | 34 | 25,9 | 64 | 48,9 | 33 | 25,2 |

Згідно з даними таблиці 2.16 розподіл студентів за рівнями сформованості педагогічної толерантності відбувся нерівномірно. Для найменшої кількості (понад 25 %) студентів характерний низький рівень,

трішки вищі показники у майбутніх учителів з високим рівнем (майже 26 %) і для найбільшої сукупності студентів (майже 49 %) притаманний середній рівень педагогічної толерантності. Такий стан сформованості педагогічної толерантності студентів на момент проведення констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчує наявність потреби формувати толерантність як їхню професійно важливу особистісну якість під час навчального процесу у ВНЗ.

**Висновки до другого розділу**.

У другому розділі було проаналізовано різні підходи, якими керуються науковці у виділенні складових толерантності. Системно-діяльнісний підхід обрано як методологічну основу вивчення педагогічної толерантності, оскільки особистісний, компетентнісний, традиційний ЗУНівський, системний, аксіологічний підходи не суперечать, а швидше входять у його структуру та дають можливість розглянути досліджувану категорію у різних аспектах. Системно-діяльнісний підхід здатний забезпечити професійну підготовку майбутніх учителів як у досліджуваному нами контексті в сучасних умовах розвитку освіти, так і формувати соціальну, особистісну, професійну готовність студентів до майбутньої професійної діяльності.

У результаті аналізу функцій педагогічної толерантності та особливостей системно-діяльнісного підходу було визначено наступні компоненти педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи: мотиваційно-цільовий, змістово-когнітивний, процесуально-комунікативний та рефлексивно-поведінковий.

У структурі змістово-когнітивного компоненту виділено когнітивний критерій, показниками якого є теоретичні знання про сутність, принципи, функції і межі педагогічної толерантності, ненасилля та права людини і дитини. Мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності визначає особистісний зміст діяльності учителя, його критеріями є мотиваційний та цільовий, а показниками визначено відповідно професійну

мотивацію майбутнього учителя (потреби, інтереси, цінності), мотивацію успіху – страху перед невдачею та професійну спрямованість його особистості. Критеріями процесуально-комунікативного компоненту є комунікативний (показник: комунікативна толерантність) та операційний (показник: стиль педагогічного спілкування). Рефлексивно-поведінковий компонент педагогічної толерантності реалізується у двох напрямках: поведінковий критерій передбачає наявність внутрішніх механізмів особистості учителя задля налагодження безпосередньої толерантної взаємодії з усіма учасниками навчання, тоді як рефлексивний критерій спрямовує педагога до усвідомлення значущості та ефективності своєї професійної діяльності. Відповідно показниками поведінкового критерію було виділено емпатію, адаптивність до агресії та конфліктологічну компетентність, а рефлексивну компетентність педагога – показником рефлексивного критерію.

У цьому розділі обґрунтовано концепцію формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи і описано запропоновану автором модель формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Модель формування педагогічної толерантності – система навчальних та виховних впливів на студента, спрямованих на формування його педагогічної толерантності як особистісної риси, а також як здатності майбутнього учителя до толерантної взаємодії у професійній діяльності. Концепція моделі полягає в оновленні змісту навчальних дисциплін (змістовий компонент підготовки), методів, прийомів, форм і засобів формування педагогічної толерантності (методичний компонент) з метою оволодіння студентами ґрунтовними філософськими, етичними, естетичними, лінгвістичними і психолого-педагогічними знаннями про сутність педагогічної толерантності (теоретико-методологічний компонент) та способами діяльності (СД) і соціальними комунікаціями (СК) для здійснення толерантної взаємодії як під час навчання у ВНЗ, так і в майбутній професійній діяльності (практичний компонент).

Для визначення рівнів педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи було розроблено програму діагностики. У ході констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено рівні сформованості педагогічної толерантності студентів (високий, середній, низький) за допомогою наступних адаптованих варіантів методик: питальник А. Зінченко «Тестові завдання для оцінки знань майбутніх учителів з теоретичних основ педагогічної толерантності», методика Ю. Макарова «Межі педагогічної толерантності», методика К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності», питальник А. Реана «Мотивація успіху – боязні невдачі», анкета Б. Басса «Спрямованість особистості», методика В. Бойка «Комунікативна толерантність», методика С. Братченка «Діагностика спрямованості особистості у спілкуванні», методика В. Бойка «Діагностика емпатійності спілкування майбутнього вчителя у міжособистісному пізнанні», методика К. Томаса «Стратегія і тактика поведінки у конфліктній ситуації», методика Л. Почебут «Агресивність», методика А. Карпова «Рефлексивність».

Результати обробки емпіричних даних показали, що відбувся нерівномірний розподіл майбутніх учителів за рівнями сформованості педагогічної толерантності. Для найменшої кількості (понад 25 %) студентів характерний низький рівень, трішки вищі показники у майбутніх учителів з високим рівнем (майже 26 %) і для найбільшої сукупності студентів (майже 49 %) притаманний середній рівень педагогічної толерантності. Такий стан сформованості педагогічної толерантності студентів на момент проведення констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчив актуальність потреби формувати толерантність як професійно важливу особистісну якість майбутніх учителів іноземних мов початкової школи під час навчального процесу у ВНЗ.

Зміст розділу розкрито у таких публікаціях автора [48–50; 52–54; 58].

# Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.

## 3.1 Реалізація моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів засобами іноземних мов.

У 2015 – 2016 навчальному році на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Луцького педагогічного коледжу та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка було проведено формувальний етап педагогічного експерименту, який охопив 3, 4, 5 семестри. До експерименту було залучено 131 студента, які спочатку брали участь у констатувальному експерименті. З них 62 майбутніх учителів увійшли до експериментальної групи (ЕГ), і 69 студентів утворили контрольну групу (КГ). Подальша професійна підготовка студентів КГ здійснювалась за традиційним змістом, методами, формами і засобами організації навчальної діяльності у ВНЗ, а підготовка студентів ЕГ передбачала застосування спеціально створеної навчальної моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Формувальний експеримент було розділено на етапи:

1) підготовчий – організація формувального експерименту, підготовка задіяних у ньому викладачів, ознайомлення учасників з метою і завданнями експерименту, розробка програми навчальної дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації» та методичних рекомендацій щодо застосування засобів іноземної мови (англійської) у процесі професійної підготовки студентів, укладення методичної розробки для студентів;

2) основний – безпосередня співпраця зі студентами на заняттях з метою формування їхньої педагогічної толерантності;

3) підсумковий – проведення контрольних зрізів та аналіз результатів формувального експерименту та ефективності авторської моделі.

Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів є ефективним за умови, якщо даний процес забезпечується кваліфікованим професійним супроводом. З огляду на це, на початковому етапі формувального експерименту було розроблено програму тренінгу та підібрано відповідний навчальний і методичний матеріал для підготовки викладачів іноземних мов, які згодом безпосередньо співпрацювали зі студентами на практичних заняттях. Тренінг іноземною мовою – система занять, спрямованих на «розвиток певних мовленнєвих та комунікативних навичок, необхідних для виконання певних завдань, часто пов'язаних з професійною діяльністю людини» [151, с. 368]. Надаючи перевагу тренінгу як активному методу підготовки викладачів, ми керувались такими його перевагами у порівнянні з іншими методами навчання, як діалогічність, розвиток навичок спілкування у процесі інтеракції, формування потрібних для професійної діяльності знань, умінь та навичок, удосконалення умінь підбору навчального матеріалу для опрацювання різноманітних комунікативних ситуацій, корекція психічного стану учасників, можливість активізувати їхню життєву позицію, підвищувати мотивацію та рефлексію. Оскільки тренінг було розроблено для викладачів, які мали необхідний професійний досвід роботи зі студентами та володіли основними знаннями з іноземних мов та методики їх викладання, головною метою тренінгу було ознайомити педагогів з сутністю педагогічної толерантності, визначити методи та прийоми формування цієї якості у майбутніх учителів, конкретизувати та активізувати у їхньому мовленні відповідний лексичний матеріал з даної проблеми.

Програма тренінгу передбачала короткотривалу підготовку (14 годин), яку було розділено на 7 занять [60]. Учасниками тренінгу були 14 задіяних у формувальному експерименті викладачів англійської мови. Під час проведення тренінгу використовувались дискусійні, ігрові, демонстраційні та практичні методи. Структура занять тренінгу залежала від мети та завдань, які потрібно було вирішити, проте наявність наступних

складових була обов’язковою: 1) організація початку тренінгу; 2) ознайомлення з його темою та завданнями, мотиваційне забезпечення діяльності учасників; 3) актуалізація опорних знань; 4) основна частина; 5) підсумки та зворотній зв'язок; 6) оцінювання ефективності діяльності учасників тренінгу та постановка завдань для самостійного опрацювання [151, с. 368].

Перше заняття тренінгу «Що таке толерантність?» передбачало повідомлення теми та завдань програми, ознайомлення зі змістом курсу «Практика толерантної англомовної комунікації» та методичними особливостями формування толерантності засобами іноземної мови. На початку заняття учасники тренінгу виконали вправу «Знайомство», під час якої вони представили себе, називаючи три риси, які характеризують їх найбільш точно та відрізняють від інших. Після цього викладачі у формі мозкового штурму з'ясували сутність поняття толерантності, опрацювали зміст Декларації принципів толерантності, визначили основні напрями роботи зі студентами у процесі вивчення дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації». Педагогам було рекомендовано самостійно ознайомитися з певними джерелами літератури [69; 243; 244; 246; 247; 249 – 252], які дають можливість удосконалити знання з проблеми толерантності та методики формування цієї якості у майбутніх учителів. Також викладачам було запропоновано завести щоденник, у якому потрібно було фіксувати власні думки та почуття, викликані темою заняття. Обговорення цих записів сприяло розвитку толерантності учасників тренінгу, оскільки допомагало їм пізнати один одного краще, навчало бути самими собою, усвідомлювати унікальність кожної особистості та переваги різноманітності.

Метою наступного заняття «Толерантність педагога» було визначити основні риси толерантної особистості та створити портрет толерантного педагога. Для того, щоб налаштуватись на відверту взаємодію під час заняття, спочатку вони виконували вправу «Якби я був (була) … , то …». Підбираючи метафоричні образи для порівняння себе з різноманітними

категоріями (наприклад, музикою, казкою, рослиною, явищем природи), учасники тренінгу поглиблювали процес самопізнання та вираження власних емоцій. Після цього їм було запропоновано виконати завдання анкети «Риси толерантної особистості», тобто позначити спочатку якості, найбільш притаманні собі, а потім відібрати ті характеристики, які, на їхню думку, властиві для толерантної особистості. Оскільки бланки анкет залишалися в учасників тренінгу, вони мали можливість самостійно порівняти результати власних оцінок з уявленнями групи про образ ідеальної толерантної людини. Згодом у формі дискусії викладачі склали портрет толерантного педагога, доповнивши перелік раніше згаданих якостей (терпіння, почуття гумору, довіра, доброзичливість, уміння слухати і співпереживати, не засуджувати інших, гуманізм та інші) такими рисами, як любов до дітей, неупереджене ставлення, емпатія, відсутність агресії, конфліктологічна та комунікативна компетентності, здатність до рефлексії, уміння налагоджувати зворотній зв'язок.

Для поглиблення знань з проблеми толерантності викладачі прослухали коротку лекцію «Відмінності між толерантним та інтолерантним педагогами». Викладення матеріалу лекції здійснювалось за допомогою проблемного методу та бесіди з учасниками тренінгу. Згодом вони виконали вправу «Чарівна крамниця» («Fairy shop») [147, с. 199–200], основним завданням якої було з'ясувати, яких саме якостей не вистачає викладачам для того, щоб вважати себе справді толерантними педагогами. З цією метою їм було запропоновано обміняти властиві для них риси на будь-які інші обговорені раніше важливі для толерантного викладача якості. На завершальному етапі учасники визначили, що умова, яка сприяє формуванню толерантності особистості майбутнього учителя, це – атмосфера взаєморозуміння та підтримки у навчальному середовищі.

Наступні заняття тренінгу були логічним продовженням попередніх двох, оскільки вони передбачали практичну підготовку викладачів до розробки процесу формування педагогічної толерантності студентів, а саме

визначення механізмів та методів створення толерантного середовища у навчальній аудиторії. Даний процес у контексті нашого дослідження складався з розділів, які стали темами наступних занять: «Стимулювання здорового вираження почуттів»; «Заохочення турботи, співчуття та співпраці»; «Креативне вирішення конфліктів»; «Створення неупередженої атмосфери в аудиторії».

На початку третього заняття «Стимулювання здорового вираження почуттів» викладачі виконували вправи, які спрямовували їх на щире вираження почуттів та емоцій. Так, завдання «Відчуй музику» передбачало прослуховування фрагментів музичних творів, опис власних емоцій та припущень щодо їхнього змістового наповнення. Після цього вони отримали картки з назвами емоцій та у групах виконували вправу «Опиши емоції», прямо не називаючи їх та наводячи приклади трьох ситуацій, у яких вони можуть виникати. Метою наступного завдання «Вербальні способи приниження» було розвивати емпатію учасників тренінгу та визначати зразки поведінки, які пригнічують особистість. На картках викладачі повинні були навести приклад зі своєї практики, коли їм доводилось бути свідком факту висміювання чи приниження іншої людини. Зі зворотного боку вони записували почуття, яке кривдник мав на меті викликати у своєї жертви. Згодом ведучий зібрав усі картки, змішав їх та роздав учасникам у довільному порядку. Наступним кроком було обговорення усіх ситуацій та фіксування емоцій на дошці.

Оскільки вміння досягнути консенсусу є важливим для толерантного педагога, було застосовано метод мозкового штурму для визначення рекомендацій, які б сприяли налагодженню ефективної взаємодії у групі. Так, продуктивними слід вважати наступні вказівки: розмовляти потрібно по черзі, не перериваючи; уникати оцінних суджень; дати можливість кожному висловитись; дотримуватися конфіденційності; бути відкритим і щирим; забезпечити право на повагу, приватність та відмову від коментарів, якщо хтось відчуває дискомфорт; дивитись у вічі тому, хто говорить; слухати,

аналізувати та утримуватись від порад; не висміювати думок та почуттів інших, допомагати їм відверто виражати емоції. Проведена далі дискусія дала можливість доповнити ці положення основними рекомендаціями у процесі пошуку групової згоди з проблемних питань, серед яких потрібно виділити наступні: рішення на основі консенсусу повинно задовольняти кожного; слід ділитися думками, але не сперечатися, переконуючи у своїй правоті; потрібно дослідити різноманітні погляди у групі; бути креативним, відвертим і готовим змінити свою позицію, але не робити цього лише для того, щоб уникнути конфлікту; надати право блокувати рішення, образливе для особистості. Продовженням дискусії було обговорення вірша «To Laugh Is to Risk», яке стимулювало вільне висловлення почуттів, які виникають у різноманітних ситуаціях.

Наступним етапом заняття був перегляд відео «ADL's Names Can Really Hurt Us Assembly Program», у якому група американських підлітків розповідає про способи протидії актам залякування, упередженого ставлення та дискримінації у школі. Перед опрацюванням відео матеріалу викладачам було запропоновано у формі бесіди підібрати ситуації, у яких словесні образи найбільш часто виникають та спричиняють шкоду тим, до кого вони адресовані. Під час обговорення з'ясувалось, що для навчального середовища такі випадки є досить нерідкими. Оскільки саме педагог є тим дорослим, до якого звертаються учні за допомогою, він повинен бути обізнаним з проявами інтолерантної поведінки та вміти адекватно реагувати на них. Під час перегляду учасникам тренінгу потрібно було відповісти на запитання: «Які почуття виникали у героїв відео, коли їм доводилось терпіти насилля, образи та знущання у школі?», «Які типові ролі виконують усі люди, причетні до таких ситуацій?». Після цього викладачам було дано групове завдання уявити педагога у кожній з названих ролей (агресора, жертви, байдужого спостерігача, союзника) та продумати характер його поведінки. Наприкінці викладачі дискутували, вирішуючи яку саме роль повинен виконувати толерантний педагог у професійній діяльності.

На завершальному етапі заняття викладачі виконували вправу «Як би Ви почувались, якщо …» (ведучий зачитував різні ситуації, а викладачі називали емоції та коментували їх) та рольову гру «Рухливі емоції» (змагання команд, хто швидше відгадає продемонстровані без вербальних засобів почуття), метою яких було привернути увагу педагогів до великого різноманіття людських почуттів та способів сприйняття однієї і тієї ж інформації чи ситуації, необхідності уміти розпізнавати емоційний стан особистості за зовнішніми характеристиками (жестами, мімікою, виразом обличчя, поставою) для того, щоб попередити виникнення конфліктів. Підсумовуючи заняття, ведучий розмістив на дошці перелік тих речей, яких повинні були навчитись учасники тренінгу протягом заняття. На самостійне опрацювання було рекомендовано написати у щоденнику, яким чином варто заохочувати студентів до щирого вираження почуттів, та переглянути інші відео, присвячені проблемі заняття (фільм «Bullied», відео «Names Can Really Hurt Us»).

Метою четвертого заняття «Заохочення турботи, співчуття та співпраці» було підвищувати самооцінку та емпатію учасників тренінгу, їхню обізнаність щодо позитивних та негативних видів поведінки, виробити групові зобов'язання у процесі позитивної взаємодії. На етапі введення в іншомовне середовище викладачі виконували у парах вправу «Дзеркало», основним завданням якої було спочатку стати спиною один до одного, потім повернутись та імітувати по черзі усі рухи, вираз обличчя партнера. В кінці вправи потрібно було відповісти на питання, як вони почувались, «віддзеркалюючи» емоції та поведінку іншої людини. Продовжуючи попередню вправу, викладачі повинні були протягом однієї хвилини відреагувати на такі завдання ведучого, як: опишіть досвід, коли ви відчували турботливе ставлення інших, будучи самим собою; яким чином члени тієї групи поводились один з одним; як вони ставились до тих людей, які не входили до їхньої групи; як вони проявляли своє небайдуже ставлення один до одного. Після цього ведучий запропонував намалювати образ педагога,

який повинен був стати символом усіх спільних рішень учасників тренінгу щодо створення турботливого середовища в аудиторії. Було погоджено назвати даний малюнок «Педогог-фасилітатор».

Застосовуючи метод мозкового штурму, викладачі визначили перелік дій та способів поведінки, які дають можливість перетворити звичайну навчальну аудиторію на таке середовище, де кожен присутній відчуватиме повагу, піклування та залучення до спільної справи. Усі ці ідеї записувались всередині образу учителя-фасилітатора, а з зовнішнього боку – наслідки інтолерантної поведінки (наприклад, ігнорування, виключення із групи, переривання, вживання образливих лексичних одиниць, дражніння, залякування). Під час бесіди викладачі пояснили свій вибір, оскільки використані слова здебільшого повторювались ними, але кожен вкладав у них дещо інший зміст. Після цього усі учасники повинні були дійти консенсусу, обравши три найбільш значущі зразки негативної поведінки, яких вони хотіли б позбутися у своєму навчальному закладі, та відповідно три думки стосовно тієї поведінки, яку слід найбільше заохочувати. Щоб унаочнити свої рішення, викладачі у жартівливій формі придумали про них слогани, написали їх на аркушах паперу одного кольору та розмістили їх в аудиторії поряд з образом учителя-фасилітатора.

Вправа «Моя проблема у спілкуванні» виконувалась з метою виявлення труднощів, які виникали в учасників тренінгу у процесі комунікації, та пошуків способів їх вирішення. Викладачі записували анонімно свої проблеми, згортали аркуші паперу, перемішували їх, а потім у довільному порядку по черзі зачитували та пропонували прийоми подолання труднощів. Завданням інших членів групи було висловити свою точку зору, наскільки ефективними є запропоновані методи.

Наступним етапом заняття була вправа «Злива з ураганом», під час виконання якої учасники тренінгу імітували сильний дощ, повторюючи різні звуки за ведучим. Аналізуючи це завдання, викладачі зробили висновок, що успіху було досягнуто завдяки таким умінням та навичкам співпраці, як

уважне слухання один одного, наслідування лідера, чітке виконання кожним своєї частки завдання, витримане чекання своєї черги, фокусування на загальній меті. Згодом було проведено аналогію між імітацією зливи та роботою в аудиторії. Було погоджено, що толерантне навчальне середовище повинно стати територією, вільною від насмішок, передражнювань, тобто усіх видів деструктивної поведінки, які було зафіксовано навколо образу учителя-фасилітатора раніше.

Для поглиблення вмінь учасників налагоджувати продуктивну взаємодію у навчальному середовищі їм було запропоновано ознайомитися з різними видами поведінки. Метод дискусії застосовано для з'ясування різниці між асертивним, пасивним та агресивним типами поведінки. Викладачі обговорили дану проблему, уточнили зміст кожного виду та визначили асертивну поведінку найбільш продуктивною у педагогічній діяльності, оскільки вона, на відміну від інших типів, дає можливість демонструвати почуття без нанесення шкоди іншим людям чи майну. Учасники дійшли згоди, виробляючи алгоритм, якого слід дотримуватись під час аналізу різноманітних проблемних ситуацій: ідентифікація ситуації, її наслідки, перегляд ситуації з позиції інших, вибір влучного для втручання часу, вербальна та невербальна комунікація. Наскільки даний алгоритм ефективного зворотного зв’язку дієвий, викладачі переконались, виконуючи наступне завдання. У невеликих групах вони повинні були проаналізувати різні ситуації, пов’язані з расизмом (наприклад, студент східно-азійського походження зазнає передражнювань від одногрупників на занятті, а викладач звинувачує його у використанні нецензурної лексики на адресу кривдників), та представити свій варіант асертивної поведінки, застосовуючи прийом Я-повідомлень.

Наприкінці заняття учасники виконали вправу «Ехо почуттів». Їм потрібно було доповнити речення «Я відчуваю, що про мене піклуються, коли …», передаючи м’яч один одному та повторюючи початок твердження. Після цього вони у парах ділилися власним досвідом стосовно таких

ситуацій: 1) випадок, коли під час навчання чи роботи в університеті вони відчували доброту та турботу інших, які емоції у зв'язку з цим у них виникали; 2) випадок, коли вони проявили доброту та турботу про інших в університеті, яким чином вони почувались у такій ситуації. Наступним завданням було за допомогою мозкового штурму створити перелік способів, які допомагають розпізнати доброту, та у ході дискусії обговорити у групах, що стримує педагогів від проявів доброти у навчальному середовищі. На самостійне опрацювання було дано завдання створити тлумачний словник з тих лексичних одиниць, які відображали основні ідеї заняття (caring, cooperation, compassion, kindness, exclusion, inclusion, ridicule, put-up, put-down, dissing, teasing, ignoring, name-calling), оскільки формулювання дефініцій підвищує усвідомлення значущості цих явищ у навчальному процесі.

На п'ятому занятті («Креативне вирішення конфліктів») перед учасниками тренінгу було поставлено мету дослідити різні точки зору учасників конфлікту, розвивати навички прийняття позиції іншої людини, удосконалити розуміння механізмів ескалації конфлікту, ознайомитись із наслідками висловлювань типу Ви-повідомлення, вивчити формат Я-повідомлень та практикувати їх. Для здійснення цієї мети застосовувалися дискусійні та практичні методи. На початку заняття учасники виконали завдання, яке створило підґрунтя для розгляду проблеми конфліктності особистості. Ведучий розмістив слова «завжди», «іноді», «ніколи» в аудиторії та зачитував ситуації (наприклад, якщо студент не погоджується з моєю точкою зору, я відчуваю злість). Викладачі підходили до тієї таблички зі словом, яка відображала їхню реакцію у подібних випадках, та обговорювали причини такої поведінки. Після цього ведучий нагадав про стратегії, розглянуті на попередньому занятті, а саме – пасивну, агресивну та асертивну. У ході обговорення учасники тренінгу звернули увагу на позитивний аспект конфліктів, тобто можливість самовдосконалення, розвитку та зміни на краще. Тому основне завдання даного заняття –

дізнатися про один зі способів креативного та продуктивного вирішення конфліктів – поглянути на проблемну ситуацію з позиції іншої людини.

Наступним елементом заняття було аудіювання зі слів ведучого, який зачитав казку «The True Story of the Three Little Pigs». Зміст добре відомої усім казки про трьох поросят було передано з точки зору ображеного вовка, що дало можливість під час дискусії поглянути на цю історію з нетрадиційного ракурсу. Після цього ведучий продемонстрував малюнок «Teacher's point of view», просячи прокоментувати, що бачить педагог крізь свої окуляри. Згодом викладачі повинні були описати ту ж ситуацію в аудиторії, уявивши себе на місці студентів. Різниця в описах була разючою, тому ведучий запропонував позицію кожної людини зображати за допомогою метафоричного образу «точка зору крізь окуляри» (the point of view glasses), відтінками лінз яких є досвід, цінності, потреби, почуття та цілі особистості. Під час бесіди учасники тренінгу розтлумачили значення кожного з цих відтінків та записали їх до словника, який розпочали складати на попередніх заняттях.

З метою показу різних випадків, що призводять до конфліктів, було застосовано демонстраційний метод. Викладачі отримали фотографії з зображенням конфліктних ситуацій. Учасники тренінгу спочатку у парах обговорили малюнки відповідно до запропонованих ведучим запитань (Які докази конфлікту можна побачити на фото? Що могло спричинити конфлікт? Які негативні наслідки може мати конфлікт у разі ескалації і як це вплине на його учасників? Чи доводилось Вам бути свідком схожої ситуації? Яким чином можна мирно вирішити конфлікт?), а потім представник кожної пари коротко підбивав підсумки розглянутої ними ситуації, після чого відбувалась дискусія у межах усієї групи. Демонстрування усіх малюнків проводилось за допомогою презентації, виконаної у Microsoft Power Point, що дало можливість кожному учаснику звернути увагу на тематичну різноманітність конфліктних ситуацій. Після цього ведучий запропонував розглянути ще один малюнок, на якому було зображено слово «криза» китайською мовою.

Викладачі робили припущення, що ці ієрогліфи можуть означати, згодом ведучий пояснив, що слово «криза» складається з двох образів, один з яких – «небезпека», а інший – «можливість». Наступним етапом була дискусія, чому саме ці слова утворюють зміст кризи. Таким чином, було підкреслено не лише негативний, але і позитивний аспект конфлікту та обговорено залежність його розвитку від того вибору поведінки, який роблять учасники конфлікту.

Вправа «Колір конфлікту» була наступним етапом заняття. Викладачі повинні були обрати аркуш паперу того кольору, який у них асоціюється з конфліктом, продовжити речення «If conflict were a colour, it would be …» та прокоментувати свій вибір. Гамма кольорів підкреслювала, що конфлікт не обов'язково має негативне забарвлення. Позитивне вирішення проблемних ситуацій залежить від розуміння, яким чином відбувається ескалація конфлікту. Саме цьому було присвячено наступне завдання. Викладачі отримали картки зі сценарієм діалогу, який потрібно було опрацювати, намалювавши сходинки ескалатора та визначивши кожний крок погіршення ситуації із зазначення почуттів, що виникали у сторін конфлікту. Після групової бесіди викладачі узагальнили та ідентифікували типи поведінки, які провокують розгортання конфлікту (name-calling, blaming, insulting, interrupting, threatening, not listening, assuming, teasing).

Ознайомлення викладачів з форматом Я-повідомлень мало на меті представити один з найбільш ефективних комунікативних способів деескалації конфліктів. Висловлювання типу «I feel … when … because …» дають змогу досягнути у взаємодії бажаного результату, показати свою стійку позицію, не принижуючи іншого. Щоб активізувати у мовленні педагогів дану структуру, було дано завдання трансформувати Ви-повідомлення на Я-висловлювання, після чого учасники тренінгу дискутували про труднощі, які можуть виникати у процесі використання такого формату спілкування. Наприкінці заняття викладачам було дано

завдання прокоментувати у щоденнику вислів Махатми Ганді «An eye for an eye will only make the whole world blind».

На занятті «Створення неупередженої атмосфери в аудиторії» перед учасниками тренінгу було поставлено мету розвивати їхню сенситивність до наслідків різних видів образливої поведінки, навчати ідентифікувати подібності та відмінності безоцінним способом, ознайомити з роллю сторонніх спостерігачів та союзників у конфліктних ситуаціях. Розпочато заняття вправою «Позбудьтесь свого Его», під час якої викладачі спочатку написали на чистих аркушах паперу слово «Я», потім кольоровими олівцями чи маркерами декорували їх протягом 3 хвилин. Після цього вони повинні були розірвати ці аркуші на якомога більшу кількість шматків. Ведучий підійшов до кожного учасника та попросив викинути папірці у сміттєвий контейнер. Викладачам пояснили, що «Я» – це символ їхнього его, яке вони викинули для того, щоб налаштуватись на довірливу співпрацю на занятті. Метою наступного завдання було прийняти спільне рішення щодо способів поведінки у тих ситуаціях, коли людина стає свідком зневажливого ставлення до інших. Для цього учасники детально опрацювали значення різних сторін конфлікту (жертви, стороннього спостерігача, союзника), видів приниження та знущання, навели приклади з власного досвіду, виконали у групах рольову гру (The Bullying Buster Machine), поділились своїми емоціями, що виникали в результаті виконання різних ролей, та сформулювали перелік рекомендацій щодо поведінки у подібних ситуаціях та побудови асертивних повідомлень. За допомогою коментарів до вислову Махатми Ганді («All humanity is one undivided and indivisible family, and each one of us is responsible for the misdeeds of all the others») викладачі обговорювали проблему інклюзивної освіти.

Продовжуючи тему формування неупередженого навчального середовища, ведучий тренінгу запропонував виконати вправу (The Power Shuffle), під час якої учасники ставали поряд один з одним, утворивши лінію, у цілковитій тиші слухали репліки ведучого, та переступали через натягнуту

перед ними мотузку у тому випадку, якщо їм коли-небудь у житті доводилось побувати у такій ситуації, про яку говорив ведучий. Наприклад, переступіть через мотузку ті, кого хоч раз у житті передражнювали чи називали нецензурною лексикою. Рефлексивний компонент цього завдання передбачав обговорення почуттів, які виникати під час перетину лінії, та яким чином даний досвід можна використати у професійній діяльності. У щоденнику учасники повинні були описати свої емоції, коли вони самі перетинали мотузку, і коли бачили, як це роблять інші викладачі. Психологічний аспект завдання допоміг зрозуміти, що демонстрація почуттів свідчить не про слабкість особистості, а навпаки, про її мужність.

Стаття американських науковців «Розвиток позитивного навчального клімату» була запропонована для індивідуального опрацювання учасниками тренінгу. Після прочитання викладачі провели групову дискусію, особливу увагу приділяючи тим згаданим у статті моментам, які, на їхню думку, не властиві для навчального середовища закладів освіти України. Завершальним елементом заняття була вправа «Людська павутина», під час якої учасники стали у коло, тримаючи у руках кінець клубка ниток, продовжували речення «My wish for the world today is …», кидали клубок партнерові навпроти, який по-своєму закінчував побажання. Так тривало доти, доки не утворилась павутина з ниток. Після цього ведучий розмістив м’яч з малюнком Земної кулі на перетині ниток, та відбулась бесіда між учасниками на основі запитань (Яким чином об'єднання людей, як у павутині, допоможе здійсненню наших побажань? Що трапиться, якщо хтось відпустить свою нитку?). Деякі учасники спробували відпустити павутину, і м’яч не втримався на поверхні – ведучий зробив висновок: кожна людина в аудиторії важлива та сильна, тільки у співпраці можливо зробити цей світ кращим.

Останнє заняття тренінгу було проведено у формі круглого столу, де усі учасники підбивали підсумки тренінгу. Ведучий ознайомив викладачів з пам'ятками, у яких зібрано рекомендації щодо способів створення толерантного навчального середовища у групі. У формі бесіди обговорено

почуття та емоції, що виникали під час занять, привернуто увагу до нових методичних прийомів, які варто використовувати з метою формування педагогічної толерантності студентів, переглянуто та уточнено активний словниковий запас викладачів з проблеми толерантності, проаналізовано, яким чином здобутий під час тренінгу досвід можна застосовувати у професійній діяльності.

Основний етап формувального експерименту передбачав реалізацію моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з формування їхньої педагогічної толерантності, цілісну структуру якої утворюють взаємопов'язані теоретико-методологічний, змістовий, методичний та практичний компоненти.

Формою організації навчального процесу були практичні заняття, в організації яких було враховано як загальні вимоги до їхнього проведення, так і специфічні положення методики викладання іноземної мови, яка відрізняє цю дисципліну від усіх інших. Практичне заняття – «(грец. prakticos– діяльний) форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань» [223, с. 133]. Особливістю практичних занять є те, що за умови правильної організації вони здатні забезпечити відпрацювання умінь та навичок прийняття практичних рішень у реальних обставинах професійної діяльності на основі теоретичних знань, розвивати рефлексивні уміння, логічне мислення, сприяти зростанню рівня саморегуляції та самовиховання студентів.

Організовуючи практичні заняття, ми враховували наступні положення:

1) цілісність і послідовність системи занять;
2) продуктивна педагогічна взаємодія;

3) різноманіття методів та форм роботи, яке підвищує рівень мотивації майбутніх учителів;

4) дотримання регламенту, яке дисциплінує студентів, навчає їх економити час та не втрачати логічності у занятті;

5) викладач – фасилітатор, який заохочує самостійність та ініціативність студентів.

З метою формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи було оновлено зміст таких навчальних дисциплін, як «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Методика викладання іноземної мови», «Англійська та американська дитяча література». Проте основну увагу було зосереджено на авторському спецкурсі «Практика толерантної англомовної комунікації» (див. Додаток–Е). На вивчення дисципліни відводиться 180 годин, з них 92 – на практичні заняття, 44 – на самостійну роботу і 44 – на індивідуальну роботу студентів. Розробляючи програму курсу, ми брали до уваги особливості іноземної мови як навчальної дисципліни у професійній підготовці майбутніх учителів. Зокрема, було враховано, що іноземна мова є одночасно і ціллю, і засобом навчання, а саме цей факт відрізняє даний предмет від усіх інших. Таким чином ми намагались втілити на практиці комплексну мету – розвивати навички усного та писемного мовлення майбутніх учителів іноземних мов засобами англійської мови та формувати їхню педагогічну толерантність. Викладачі цього курсу мали можливість вирішити завдання, яких саме аспектів толерантності навчати студентів засобами мови, адже тематичне вивчення лише лексики, фонетики та граматики не відповідає професійним комунікативним потребам майбутніх учителів. Отже, розробляючи робочу програму дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації», ми керувалися потребою створити сприятливі педагогічні умови для підготовки компетентного і толерантного учителя іноземних мов. Для підвищення ефективності професійної підготовки на початковому етапі формувального педагогічного експерименту було підібрано навчальний матеріал, який дав би

можливість ознайомити студентів з проблемою толерантності та практично показати саме ті сфери міжособистісної взаємодії, у яких толерантність є необхідним проявом як будь-якої пересічної людини, так і учителя зокрема, та привернути увагу до ситуацій, де найбільш ймовірна інтолерантна поведінка учасників спілкування.

Виходячи з вищезазначеного, ми розділили навчальний матеріал відповідно до 6 змістових модулів: 1) Толерантність; 2) У світі дитинства; 3) Стереотипи; 4) Життя людей з особливими потребами; 5) Глобальні проблеми; 6) Насилля і толерантність у школі. Послідовність обраних тем для вивчення не була випадковою. На наше переконання, ознайомлення студентів з проблемою толерантності / інтолерантності повинне відповідати принципу етапності та системності, бути поступовим – від загальних основ даного явища до конкретних проявів толерантної / інтолерантної поведінки у реальному житті суспільства загалом та навчальних закладів зокрема. Слід зауважити, що текстовий матеріал, який використовувався на практичних заняттях з англійської мови, був автентичним та відповідав рівню мовленнєвої підготовки студентів на момент проведення експерименту. Тексти для читання, аудіювання та обговорення мали різне стилістичне спрямування, адже їх було підібрано з англомовних підручників, художньої літератури, періодичних видань та офіційних документів ЮНЕСКО та ООН.

Важливо наголосити, що у програмі курсу передбачено розвиток письмового мовлення студентів. Увага до формування умінь висловлювати думки у письмовому вигляді була також не випадковою. Під час вивчення кожного змістового модуля студентам пропонувалось сформулювати свої ідеї стосовно тої чи тої проблемної ситуації у формі есе, твору-роздуму, опису чи листа. Крім того, елементи письма використовувались у процесі виконання різноманітних лексичних та граматичних вправ, які відповідали меті заняття. Уміння формулювати думки у письмовому вигляді активізували критичне і творче мислення студентів, сприяли їхньому особистісному розвитку та

самоусвідомленню своїх переконань, а отже, і толерантності як професійно важливої якості майбутніх учителів.

Процес формування змістово-когнітивного компонента педагогічної толерантності здійснювався за допомогою опрацювання навчального матеріалу, який відповідав сутності предмету нашого дослідження. Тому вважаємо доцільним описати поетапно зміст тематичних модулів, який відображає сутність курсу.

Змістовий модуль «Толерантність» (14 академічних годин) передбачав ознайомлення студентів з поняттям педагогічної толерантності. На першому занятті «Що таке толерантність?» студентам було запропоновано привітатися нетрадиційним способом. Для цього використовувалася гра «Привітайся ліктями», за допомогою якої налагоджувався контакт між учасниками та ламалися стереотипи загальноприйнятого привітання. Студенти стали у коло та розрахувались на перший / другий / третій / четвертий. Викладач пояснив правила гри, згідно яких усі перші номери склали руки за головою, другі – ставили руки на стегна, треті – ліву руку клали на стегно, а праву – на праве коліно, у четвертих руки були складені навхрест. За 5 хвилин студенти повинні були познайомитись з максимальною кількістю учасників, називаючи при цьому своє ім'я та торкаючись один одного ліктями. Після цього усі студенти збирались у групи відповідно до свого номеру та вітались ще раз у межах своєї групи. Застосовуючи даний прийом, викладач міг налаштувати студентів на невимушену взаємодію у колективі. Згодом учасникам пропонувалось обговорити у формі бесіди, які почуття виникали у них у процесі виконання завдання, на що найбільше зверталась увага під час привітання, які емоції викликали дотики ліктів партнерів. Більшість студентів погодились, що сприймали цю гру як момент релаксації, а на питання: «З якою метою було використано особливий спосіб привітання?» - студенти визнали, що це сприяло налаштуванню їх на спільну роботу у групі.

Наступним етапом заняття було ознайомлення з метою і завданнями курсу. Для цього використовувався метод мозкового штурму. Студентам

потрібно було назвати будь-які слова чи словосполучення, які у них асоціюються з поняттям «толерантність», причому викладач записував на дошці усі пропозиції майбутніх учителів. По закінченню пошуку ідей та після роботи з тлумачним словником відбувалось обговорення, які з наведених слів найбільш точно відображають сутність толерантності з точки зору студентів. Даний вид роботи дав змогу визначити, що студенти спів ставляють толерантність з повагою, терплячістю, увагою, прийняттям, ввічливістю, добротою, вихованістю чи, навіть, байдужістю. Після цього викладач запропонував у парах опрацювати текст декларації принципів толерантності [69] та доповнити схему на дошці новими поняттями. Виконавши завдання на перевірку розуміння тексту, студенти дискутували на тему: «Толерантність сьогодні: міф чи реальність?» Думки учасників розділились, оскільки більшість студентів визнали, що у сучасних умовах значно більше проявів інтолерантності у суспільстві. Проте, окремі студенти були переконані, що толерантність набагато важче помітити, адже толерантні люди та їхні вчинки не настільки помітні як агресивні втілення інтолерантності.

Закінчивши дискусію, викладач дав завдання на розвиток рефлексії студентів «Дерево толерантності». Майбутні учителі мали на окремих папірцях, які символізували листочки, написати, а потім наклеїти на дерево свої побажання, поради, що потрібно зробити, щоб група, університет, місто і країна стали простором панування толерантності, щоб відносини носили толерантний характер. Спочатку це завдання виконувалось індивідуально, згодом у парах, групах, і було здійснено фронтальний підбір саме тих побажань, на яких зупинилися групи під час обговорення. Так, студенти дійшли висновку, що побудова толерантного суспільства можлива за умови, якщо люди будуть дружними, допомагатимуть один одному, захищатимуть слабких, перестануть сперечатись, розумітимуть та поважатимуть інших, не будуть зважати на національність, релігійні уподобання та інші відмінності.

Не випадковим було і домашнє завдання – написати есе на тему «Причини інтолерантності».

Варто зазначити, що для розвитку рефлексивного компоненту толерантності ми використовували метод портфоліо, який передбачав у кінці кожного заняття лаконічні відповіді на запитання: «Що нового я сьогодні дізнався? Які почуття та емоції виникали у мене під час виконання завдань / під час роботи у парі чи групі? Які проблеми виникали під час заняття? Що було зробити найлегше, а що було найважчим? Як сьогоднішній досвід допоможе мені на наступному занятті?» Спочатку не усім студентам вдавалось чітко формулювати свої відповіді, проте необхідність виконувати цей вид роботи на кожному занятті сприяла підвищенню уваги до перебігу самого заняття, концентрації на проблемних ситуаціях та власних успіхах. Студентам дозволялось робити усі нотатки, які вони вважали значущими для себе особисто. Обговорення відповідей сприяло тому, що, навіть, ті студенти, які спершу ігнорували це завдання, поступово проявили значний інтерес до нього. Важливим є те, що викладач у жодному випадку не повинен був знижувати оцінку студента у разі відмови відповідати на питання портфоліо.

На наступному занятті «Права людини» (2 години) студенти зачитували написані вдома есе, у яких висловлювали свою думку щодо причин інтолерантності. Узагальнивши ідеї студентів, викладач повідомив тему заняття. Толерантність передбачає дотримання прав особистості, а порушення цих прав провокує прояви інтолерантності у суспільстві. Для ознайомлення з правами людини було використано відео «Історія прав людини» (8 хвилин), після перегляду якого у формі бесіди студенти обговорювали такі питання: що спонукало прийняття Декларації прав людини; чи виконуються положення декларації сьогодні, чому вони порушуються. Після цього за допомогою мозкового штурму студенти називали усі відомі їм права і свободи людини, а після перегляду відеоролика «Загальна декларація прав людини» (3 хвилини) доповнили схему на дошці. Для того, щоб краще зрозуміти сутність прав студенти виконували у групах

завдання, які охоплювали 30 статей декларації. Зокрема, студенти повинні були співставити ситуації, у яких були порушені права людини, з відповідними статтями декларації. Крім цього, вони мали пояснити, яким чином можна змінити стан речей, і хто відповідальний за недотримання прав. Наприклад, у ситуації «Two friends, one white and one black, have been threatened with violence. They go to the police to ask for protection. The police agree to help the white man, but not the black man» порушувались статті 3, 6, 7 декларації, а саме – право на життя, свободу та особисту недоторканість, на визнання правосуб'єктності та рівний захист законом від будь-якої дискримінації. Опрацювання змісту «Конвенції про права дитини» було частиною самостійної роботи, у якій студенти повинні були виділити ті положення, які співвідносяться з уже відомою для них Декларацією принципів толерантності.

Подальше ознайомлення із сутністю толерантності відбувалось на практичних заняттях «Ціннісні орієнтації» (2 години), «Дітям про толерантність» (4 години), «Толерантність у класі» (4 години). Оскільки цінності, інтереси та мотивація є основою педагогічної толерантності, ми вважали доцільним ознайомити студентів з ними. Так, для визначення ціннісних орієнтацій ми використовували ранжувальні вправи. Студентам пропонувалося прорангувати цінності від найбільш значущих до найменш важливих та обговорити свої списки у групах. Після цього за допомогою вправи «Якості» студенти виставляли індивідуальні пріоритети щодо рис хорошого учителя та у невеликих групах намагалися досягнути консенсусу щодо спільного рішення, а потім захистити свій варіант під час дискусії у цілій групі.

Метою занять «Дітям про толерантність» було познайомити студентів з особливостями дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку, які повинні враховуватися педагогом у професійній діяльності. Для втілення цього завдання студенти опрацювали основні характеристики різних вікових категорій дітей та поради психологів і педагогів, яким чином батькам

потрібно навчати дітей поважати різноманіття як основу толерантності для того, щоб попередити розвиток їхнього упередженого ставлення до інших. Засвоївши цей матеріал, майбутні учителі мали виробити положення, яким чином може педагог у школі виконувати таку ж функцію, як батьки – навчати толерантності.

На заняттях «Толерантність у школі» студенти дізнались про практичне застосування принципів толерантності в організації роботи з учнями. Наприклад, майбутні учителі дізнались про те, як в американських школах педагоги облаштовують «місце спокою» для учнів, яким чином їм вдається перетворити навчальне середовище на «зону, вільну від насмішок». На завершальному етапі студентами було сформульовано Конституцію толерантності, до якої було включено, наприклад, такі пункти, як кожен має право на приватність; якщо хтось не хоче ділитись особистою інформацією чи досвідом, він має право відмовитись; кожен має право на конфіденційність, все сказане в аудиторії не вийде за її межі; кожен має право на довіру; будь-які прояви зневаги неприпустимі; наша аудиторія – зона, позбавлена насмішок, передражнювань, сварок, агресії; консенсус – основа наших спільних рішень; наш успіх у самовдосконаленні; кожен має право виявляти свої справжні почуття – від щастя, захоплення, радості до смутку, страху та ін.; кожен допомагатиме один одному знаходити конструктивні способи вираження емоцій та почуттів; співчуття та прийняття – основа співпраці та ін. Такий досвід допоможе студентам створювати атмосферу довіри та поваги у майбутній професійній діяльності та виробити сукупність правил поведінки на основі толерантності.

Другий змістовий модуль «У світі дитинства» (14 годин) передбачав ознайомлення студентів з казками різних народів світу. Вибір казок як навчального матеріалу був невипадковим. По-перше, за допомогою такого жанру студенти змогли відчути себе на місці своїх майбутніх вихованців, адже саме через чарівний світ казки та персоніфікованих героїв вони повинні були наблизитись до позиції молодшого школяра. Викладач ставив перед

ними завдання зрозуміти та проаналізувати текст з точки зору дитини спочатку, а потім з позиції дорослого – учителя. Оскільки казка містить значний виховний та навчальний потенціал і широко використовується у початковій школі на уроках іноземних мов, студентам пропонувалось навчитись аналізувати її з позиції толерантного педагога. Для цього було вироблено алгоритм: 1) читання з метою розуміння фактичного змісту; 2) визначення теми та основної думки твору; 3) характеристика героїв (тлумачення персоніфікованих позитивних та негативних образів); 4) контраверсивне читання; 5) пошук вербальних засобів опису толерантної / інтолерантної поведінки героїв; 6) інсценування основного змісту. Дотримуючись такої послідовності в аналізі казок, студенти удосконалювали навички усного мовлення, учились володіти своїм голосом, розвивали здатність до емпатії, артистизм та уміння знаходити суперечності, працювати у групі, ставити себе на місце іншого, долали ніяковість та почуття страху у роботі з аудиторією.

Казки для аналізу було підібрано таким чином, що студенти змогли відчути особливості різних культур, відкрити для себе нові перспективи міжнаціонального розуміння, тобто у даній роботі враховувався принцип мультикультуризму, властивий для педагогічної толерантності учителів іноземних мов. Так, студенти мали змогу познайомитися з австралійською, індіанською, гватемальською, турецькою, російською, китайською, американською, індійською, єврейською та українською народними та авторськими казками. Причому, кожен з творів пропонував оригінальний мотив, який повинні були назвати студенти та зробити корективи у створену раніше конституцію толерантності, доповнюючи її новими ідеями.

Наступні змістові модулі вивчались студентами на 3 курсі. Якщо перші два модулі знайомили майбутніх учителів з особливостями категорії «толерантність» та поступово спрямовували їх на розширення розуміння того, яким повинен бути толерантний учитель, здатний враховувати особливості молодшого школяра та сприймати учня як рівноправного

партнера у процесі взаємодії, то наступні модулі розкривали різноманіття суспільного життя, в умовах якого прояви інтолерантності є найбільше ймовірними. Так, у змістовому модулі «Стереотипи» (18 годин) студенти вивчали толерантність з позиції сімейних стосунків, проблеми непорозуміння між батьками та дітьми, виховання в умовах сім'ї та школи. За допомогою теми «Гендерні стереотипи» ми намагались підвищувати позитивну внутрішню мотивацію майбутніх учителів на прикладі реальної історії дівчинки, яка все життя мріяла стати пілотом, наполегливо працювала та стала першою жінкою, яка облетіла Земну кулю («Jerrie Mock»). Інші заняття було присвячено випадкам із шкільного життя, у яких розглядалась дихотомія різноманіття – індивідуальність та проблемні ситуації, що виникають у навчальному процесі в результаті зіткнення протилежних думок та переваги стереотипного мислення учнів. На прикладі текстового матеріалу одного з занять показано, як співпраця учителя з батьками дітей сприяє подоланню гендерних стереотипів («Who says girls can’t be superheroes?»). Зміст іншого заняття («The skin I am in») спрямований на вирішення конфлікту, який виникає в результаті протистояння між учнями на основі расової приналежності. Подолати конфлікт вдається толерантному учителеві, який, виконуючи роль медіатора, на власному прикладі показує, як потрібно адекватно сприймати усі свої особливості, любити власну індивідуальність, з повагою і розумінням ставитись до інших.

Змістовий модуль «Життя людей з особливими потребами» (18 годин) охоплював наступні теми:

- ВІЛ-СНІД (ознайомлення з життям людей, хворих на ВІЛ, інформацією з історії виникнення хвороби, фрагмент із шкільної практики, який навчає, як організовувати проектну роботу для того, щоб формувати толерантність у ставленні до носіїв ВІЛ);
- соціальні виклики (прагнення ідеалу у зовнішності ціною здоров'я чи життя, вплив засобів масової інформації на формування стереотипів);
- розповідь про людей без постійного місця проживання;

- культура людей з вадами слуху;
- упередження (урок гуманності);
- повага до людей з розумовими та психічними відхиленнями (історія дівчинки з синдромом Дауна та її сім'ї, які змінили законодавство США, домігшись заборони використовувати термін «розумово відсталий» у школі);
- етикет у ставленні до людей з обмеженими можливостями та способи налагодження дружньої, толерантної атмосфери в умовах інклюзивної освіти (випадок із педагогічної практики).

Вище зазначені теми свідчать про те, що у цьому змістовому модулі ми прагнули привернути увагу до соціальних викликів сучасності та проблем людей з обмеженими можливостями, які потребують постійного толерантного ставлення у повсякденному житті. Підібраний змістовий матеріал спонукав студентів знаходити способи запобігати виникненню конфліктів у взаєминах з описаними соціальними групами. Наприклад, застосовуючи вивчені правила етикету, студенти виконували рольові ігри, розвиваючи при цьому свою толерантність та використовуючи відповідні лексичні засоби вираження свого ставлення до інших.

Змістовий модуль «Глобальні проблеми» (14 годин) передбачав вивчення основних загроз у сучасному суспільстві, серед яких особливу увагу було приділено проблемі тероризму, рабства, демографічній ситуації у світі, різним формам дискримінації та расизму, в результаті яких зростає рівень насильства. Зокрема, тему дискримінації було проілюстровано на прикладі історій з життя людей різної національної та релігійної приналежності, показано світоглядні упередження та насильницькі дії, які на цій основі виникають у міжособистісних взаєминах.

На завершальному етапі вивчення курсу студентам було запропоновано змістовий модуль «Насилля і толерантність у школі» (14 годин). Якщо у попередніх тематичних модулях основна увага студентів зосереджувалась на пошуках сфер вияву інтолерантності, причин такого явища у суспільстві загалом та способів протидії їм, то зміст останньої теми

безпосередньо пов'язаний з практичною педагогічною діяльністю. Вивчення даного модуля передбачало ознайомлення з формами насилля у школі, агресією, до яких доцільно віднести постійні насмішки, образи, погрози, приниження гідності, вживання нецензурної лексики, залякування, побиття, відбирання матеріальних цінностей, виключення із групи, ігнорування, спричинення тиску на інших. Насильство частіше виникає у взаєминах між дітьми, проте нерідкими є такі випадки у міжособистісних стосунках учителя та учнів. Ознайомлення з проблемою насилля мало на меті показати різноманітні способи поведінки педагога у процесі врегулювання конфліктних ситуацій, тобто сприяло формуванню конфліктологічної компетентності студентів.

За допомогою навчального матеріалу студенти дізнались також про політику «нульової толерантності» (zero-tolerance policy) у школі, сутність якої полягає у неприйнятті та швидкому конструктивному реагуванні на будь-які форми насильства. Байдужість до проблем агресії або ж ігнорування насильницьких дій педагогічними працівниками є неприпустимим, тому даний модуль активізував проблему меж педагогічної толерантності для студентів. Так, історія хлопчика, який постійно відчував страх перед хуліганами («Fear»), є яскравим прикладом того, що насильство породжує інше насильство. Агресивні дії учителя як реакція на лайливі слова хулігана, від якого потерпав учнівський колектив, підтверджує неефективність насильницьких способів вирішення конфліктів та виховання загалом. Студенти повинні були змоделювати конструктивні варіанти виходу з цієї ситуації.

У цьому змістовому модулі було передбачено перегляд та обговорення документального фільму («Bullied»). Даний відеоматеріал порушував тему про іще одну категорію людей, які піддаються насильству – люди з нетрадиційною сексуальною орієнтацією. Для України, як і для більшості країн консервативної Європи, проблема сексуальних меншин є темою-табу, про яку не прийнято відверто розмовляти у школі. Однак,

виховний потенціал даного навчального матеріалу важко недооцінити, адже фільм демонструє, наскільки глибокими можуть бути упередження не лише однолітків у ставленні до таких учнів, але і педагогів, які не здатні, а дуже часто не виявляють бажання, захистити дитину від насилля. Важливим є те, що дана історія не вигадана, а реальна. Переглядаючи фільм, студенти не лише удосконалювали навички аудіювання зі слів носіїв англійської мови, але і критично аналізували побачене, висловлювали свої думки з теми, моделювали зразки ефективної поведінки педагогів та адміністрації школи і коледжу.

На завершальному етапі вивчення даного змістового модуля студенти опрацювали текст вірша «Peace begins with you» (Katherine Scholes, 1989) та знаходили основні ідеї, що стосуються сутності толерантності та її значення у підтриманні миру у світі. Останнє практичне заняття було присвячено формуванню основних характеристик образу толерантного учителя, який пропагує щире вираження почуттів, заохочує до співпраці, співчуття та піклується про вихованців, навчає вирішувати конфлікти креативно, створює атмосферу порозуміння у класі.

Методичний та практичний аспекти формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи реалізовувалися за допомогою комплексу методів та навчальних прийомів, які створювали максимально ефективні умови для розвитку цієї професійно важливої якості. На переконання В. Гарапко, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці учителів початкової школи сприятиме трансформації традиційного середовища навчання на «інноваційне, сфокусоване на учневі та інтерактивних засобах оволодіння знаннями» [43, с. 8]. Оскільки формування педагогічної толерантності відбувалось у межах вивчення дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації», основне навчальне навантаження було спрямовано на словесні інтерактивні методи навчання – бесіду, розповідь, навчальну дискусію, пояснення, інтерв'ю та інші. Вважаємо доцільним описати, яким

чином різноманітні методи та прийоми застосовувались під час формувального експерименту.

Метод навчальної дискусії використовувався під час вивчення усіх змістових модулів. Основна мета цього методу – стимулювати інтерес до обговорення важливої проблеми, організувати обмін думками, розвивати уяву студентів, розширити їхній світогляд. Спільною рисою усіх дискусій була вимога аргументувати і пояснювати свою позицію щодо проблемної ситуації. Дискусії сприяли створенню психологічного комфорту та довіри у групі та налаштовували студентів на продуктивну взаємодію. Оскільки метод дискусії досить часто застосовувався нами на практичних заняттях, було відмічено, що деякі студенти виконували певні ролі у групі. Наприклад, найбільш типовими були наступні ролі: ініціатор (розпочинає дискусію та скеровує обговорення, задаючи нові запитання), медіатор (намагається знайти компроміс між представниками групи, які висловлюють протилежні думки, виокремлює спільні риси у їхніх поглядах), клоун (жартує у будь-якій ситуації), учасник, який критикує зміст та перебіг дискусії, мовчазний студент, який тихенько відсиджується та робить незначний внесок у розвиток дискусії, байдужий спостерігач, людина, яка підбиває підсумки. Розпізнавання цих ролей давало можливість викладачеві формувати групи на наступних заняттях. Такий досвід сприяв усвідомленню студентами власного внеску у роботу групи, тому було прийнято рішення змінювати ролі для того, щоб підвищувати ефективність взаємодії та розвивати комунікативні навички.

Під час вивчення теми «Ціннісні орієнтації» було проведено навчальну дискусію на матеріалі «Інструкцій життя Далаі Лами». Спочатку студенти у довільному порядку обрали по п’ять карток з написаними на них інструкціями і обговорювали у парах, яка з них є найбільш вагомою особисто для них, а яка має найменше значення. Потім студенти об'єдналися у 4 групи та під час дискусії вибирали лише дві найбільш важливі та одну найцікавішу інструкції. Варто наголосити, що текст карток не повторювався, завдяки

чому під час представлення остаточних варіантів інструкцій підтримувався інтерес усіх учасників дискусії до її змісту. Кожна група писала свої інструкції на аркуші паперу та, демонструючи їх усім іншим, аргументувала свій вибір. Так, найбільш вагомими студенти визначили наступні: give people more than they expect and do it cheerfully; don't believe all you hear, spend all you have or sleep all you want; never laugh at anyone's dreams; remember the three Rs: Respect for self, Respect for others, responsibility for all your actions; read between lines; remember that not getting what you want is sometimes a stroke of luck; judge your success by what you had to give up in order to get it; remember that your character is your destiny. Слід зауважити, що названі студентами інструкції здебільшого відповідали принципам толерантної взаємодії у суспільстві, спрямовували їх на повагу до себе та інших, відповідальність за свої вчинки, самовдосконалення, наполегливість, вміння «читати між рядками». Серед найцікавіших студенти виділили такі: trust God, but lock your car; don't judge people by their relatives; learn the rules then break some; smile when picking up the phone – the caller will hear it in your voice; call your mom. На завершальному етапі викладач продемонстрував плакат із повним переліком усіх інструкцій, до кожної з яких потрібно було підібрати тему. Таким чином, студенти визначили, що змістове наповнення відповідало основним сферам життя людини, таким, як сімейні стосунки, особисті взаємини, матеріальні цінності, благодійність, особистий простір, самоосвіта, відпочинок. Дізнавшись про інструкції, від яких відмовились інші студенти, кожен учасник мав можливість обрати іще одну, яка імпонувала йому найбільше, та аргументувати свій вибір. По закінченню обговорення, студенти відповідали на питання портфоліо, акцентуючи увагу на своїх відчуттях у процесі виконання завдання.

Інструктаж як метод навчання широко застосовувався викладачем під час практичних занять. За допомогою вступного та поточного видів інструктажу студенти ознайомлювались зі змістом роботи, правилами та послідовністю виконання завдань, а підсумковий інструктаж у формі бесіди

був спрямований на аналіз результатів та оцінювання майбутніх учителів. Основною вимогою до інструктажу була лаконічність формулювання, використання умовних знаків та жестів з метою економного розподілу часу на занятті.

Метод пояснення застосовувався викладачем та студентами підчас тлумачення термінів tolerance, diversity, racism, discrimination, harassment, bullying та інших нових понять, якими майбутні учителі повинні були оперувати на заняттях.

Евристична бесіда використовувалась як метод навчання під час вивчення тем «Стереотипи», «Глобальні проблеми», «Насилля та толерантність у школі». Мета цього методу – на основі набутих знань та спостережень розширювати розуміння поняття толерантності учителя у проблемних ситуаціях, формулювати висновки щодо правил поведінки у школі, які створюватимуть сприятливу для педагогічної взаємодії атмосферу у колективі.

Наочні методи навчання, використані під час занять, концентрували увагу студентів на деталях різноманітних відмінностей, які можуть бути причиною упереджених суджень чи інтолерантної поведінки по відношенню до носіїв цих відмінностей. Так, застосовуючи фотографії, викладач дав студентам завдання зробити припущення щодо віку, сімейного та соціального становища, рис характеру зображених на ілюстраціях людей (приваблива дівчинка 14 – 15 років, сором’язлива, товариська, добра; молодий чоловік 30 років, одинокий, без постійного місця проживання, добрий, проте йому не щастить). Після обговорення деталей ймовірного життя кожного з героїв фотографії, викладач продемонстрував інше фото, на якому ці люди були зображені із протилежного боку – дівчинка у руках за спиною тримала сокиру, тоді як чоловік – букет квітів. За допомогою такого наочного спостереження та бесіди з викладачем студенти зробили висновок, що зовнішність обманлива, а упередження та стереотипи у сприйнятті людей заважають адекватно розуміти інших та вибудовувати з ними взаємодію.

Метод демонстрування застосовувався під час перегляду відеороликів про права людини, документальних фільмів про насилля у школі та СНІД, завдяки чому удосконалювались навички аудіювання та виділялись головні аспекти тих явищ, які розглядались на занятті. Під час вивчення теми «Ціннісні орієнтації» студентам було запропоновано розповідь з елементами бесіди «Повна ваза» з покроковою демонстрацією процесу її наповнення. Викладач спочатку поклав у прозору вазу велике каміння, потім невеликі камінці, пісок і вкінці налив воду. Після кожного покладеного у вазу предмета студенти відповідали стверджувально на питання «Чи повна ваза?». Однак викладач заперечував та доповнював вазу наступними предметами. Коли цей процес закінчився і посудина була дійсно повною, викладач пояснив, що ваза – це життя, велике каміння – найважливіші цінності (сім'я, здоров'я, любов, дружба), маленькі камінці – вагомі для життя речі (робота, дім та ін.), пісок – дрібниці, у гонитві за якими люди можуть витрачати чимало часу і зусиль (гроші, матеріальні блага), вода – відпочинок і дозвілля. За допомогою такого символічного показу життя людини було привернуто увагу до проблеми ціннісних орієнтацій студентів, які вони обговорювали у формі бесіди. Таким чином, наочні методи навчання у поєднанні зі словесними підвищували концентрацію студентів на актуальних проблемах, стимулювали внутрішню мотивацію, спонукали до роздумів, розвивали креативне мислення майбутніх учителів.

Особливість іноземної мови як навчальної дисципліни полягає у тому, що оволодіння навичками усного і писемного мовлення відбувається у випадку систематичного повторення та узагальнення навчального матеріалу. У контексті нашого дослідження втілити це завдання на практиці допомагали різноманітні вправи, які ми використовували з метою розвитку комунікативних, перцептивних, емпатійних, рефлексивних умінь, які є показником педагогічної толерантності майбутніх учителів. Серед таких вправ варто виділити вправи на введення студентів в іншомовне середовище,

інтерв’ю, вправи на здогадку і заповнення пропусків, вправи-головоломки, ранжувальні вправи.

Для налаштування студентів на конструктивну роботу на занятті, згуртування та створення атмосфери довіри та прийняття ми застосовували вправи на введення в іншомовне середовище. Роль викладача у здійсненні цієї мети була визначальною, його активна участь у виконанні завдання, відкрита позиція та готовність до співпраці сприяли тому, що студенти сприймали його і як особистість, і як педагога. Здебільшого ці вправи використовувались для кращого ознайомлення студентів між собою та вказували на тему занять. Так, різні варіанти вправи «Ідентифікаційні картки» (Identity cards) виконувались у парах. Студенти повинні були описати один одного, заповнити інформацію у картках (ім'я, сімейний статус, хобі, 3 речі, які подобаються / не подобаються) та представити групі свого партнера. На наступних заняттях студенти дізнавались про інші аспекти своїх одногрупників, наприклад, п’ять речей, про які не можна дізнатися за допомогою лише погляду. Інші вправи на введення в іншомовне середовище – обговорення уривка з вірша, передбачення щодо теми заняття, опис своїх почуттів, рис характеру на картках та здогадки студентів, ким саме ці картки були написані, та інші.

Різні види інтерв'ю (self-directed interview, opinion poll, group interview, guided interview) як навчальний прийом проводились у парній та груповій формах. Зокрема, під час виконання вправи «Opinion Poll» студенти спочатку за допомогою мозкового штурму визначали питання, які повинні бути включені в опитування щодо проблеми «Equity», потім готували анкети, брали інтерв’ю в учасників групи та презентували висновки. Рефлексивний елемент вправи передбачав обговорення, якого найважливішого результату досягнула група, та, що здивувало у відповідях найбільше. Також проводились інтерв’ю за темами «Молодь та старше покоління під одним дахом», «Люди з особливими потребами», «Меншини».

Вправи на здогадку ґрунтувались на справжніх комунікативних ситуаціях та поєднували мовленнєву практику, розвиток рефлексивних навичок і моменти релаксації. Прикладом такого завдання була гра «Lie detector». Студентів було розділено на групи, один представник кожної з яких виходив з аудиторії на кілька хвилин, а інші учасники готували 5 – 8 запитань з теми «Upbringing». Коли студенти поверталися у свої групи, інші учасники ставили питання, на які потрібно було обов'язково відповісти, проте одна з відповідей була неправдивою. Інші учасники гри повинні були вирішити, який саме варіант був брехнею та аргументувати причини такого рішення.

Завдання на заповнення пропусків та вправи-головоломки (Jigsaw tasks) покращували рівень співпраці та взаємного прийняття у межах групи. Виконання таких вправ передбачало чимало мовленнєвої практики у процесі підготовки кінцевого варіанта завдання, удосконалення умінь робити припущення, погоджуватись чи заперечувати, визначати послідовність, правильно фонетично та інтонаційно оформлювати відповіді. Важливим у цих вправах є здатність організовувати процес прийняття рішень на основі консенсусу. Так, вивчаючи тему «У світі дитинства», студенти виконували завдання цілою групою. Викладач роздав кожному студентові картки з одним реченням з казки «The Emerald Lizard: a Guatemalan Tale of Helping Others». Протягом 1 – 2 хвилин вони запам'ятовували зміст карток та повертали їх викладачеві, який повідомив завдання – скласти усі речення у логічному порядку для того, щоб утворити розповідь. Причому, студентам було заборонено робити будь-які записи, а викладач не повинен був допомагати у створенні послідовності. Згодом, майбутні учителі презентували розповідь. Заключним етапом була бесіда про те, як почувалися студенти під час завдання, та які саме аспекти толерантності розкриває дана казка, що означають персоніфіковані образи головних героїв.

Під час формувального експерименту було використано комплекс вправ гуманістичного спрямування, які фокусувалися на особистісних

особливостях студентів. Прикладом такого виду діяльності була вправа «Що б трапилось, якби …». Кожен студент отримав смужку паперу із запитанням типу What would happen if everybody who told a lie turned green / if headmasters had to be elected by teachers and students? What would you do if you saw your teacher picking apples from her nieghbour's tree / if somebody hit a small child very hard in your presence? Студент зачитував своє запитання та обирав партнера, який мав або відповісти, або попросити когось іншого зробити це. Вправа тривала доти, доки усі студенти не дали відповіді на усі ситуації. Інші вправи такого типу – «Find someone who …», «Something else», «Go and find out».

Використовуючи ранжувальні вправи, ми прагнули привернути увагу студентів до усвідомлення власних пріоритетів щодо різноманітних проблем, підвищувати рівень їхньої толерантності та взаєморозуміння. Як правило, ці завдання обговорювались у формі дискусії, оскільки студенти висловлювали різноманітні, іноді протилежні думки. Ознайомившись із завданням, студенти спочатку виконували його індивідуально, потім у парі та групі. Так, вправа «Good teacher» передбачала ранжування аспектів роботи хорошого учителя залежно від значущості, підбиття підсумків викладачем у формі таблиці на дошці та математичну обробку результатів, доповнення образу хорошого педагога іншими характеристиками, яких не було враховано у змісті вправи. Даний навчальний прийом стимулював обговорення проблеми рольових професійних очікувань та самооцінки студентів.

Для розвитку креативного мислення використовувався прийом мозкового штурму, вправи «Plus / Minus / Interesting Point», «Consequences», «Alternatives», «Viewpoints». Так, під час виконання вправи «Consequences» групи студентів отримали картки, на яких лаконічно написано проблемну ситуацію, пов'язану з педагогічною діяльністю, наприклад, Teacher always gives homework but seldom checks it, teacher ignores bullying in class, teacher lowers students' points if they have opinions different from his own. Студенти обмірковували причини та наслідки такої поведінки учителя у

короткостроковій та довгостроковій перспективі (на наступні кілька днів, рік, 20 років). Потім групи обмінювались картками, опрацьовували інші ситуації та обговорювали результати. Використання проблемних ситуацій із шкільного життя давало можливість розвивати ретроспективну та перспективну рефлективність і емпатію студентів, які є важливим аспектом педагогічної толерантності.

Прийом проблемного навчання застосовувався у процесі роботи над завданням «Problem page». Студенти отримували вирізки з журналів, у яких у формі листів було описано складні ситуації у житті різних людей. Майбутні учителі у групах пропонували шляхи вирішення проблем, дискутували щодо оптимальних варіантів та готували власні листи до редактора, у яких давали пораду стосовно сформульованих у журналі тем. Даний прийом сприяв розвитку емпатії та конфліктологічної компетентності студентів.

Елементи психологічного тренінгу застосовувались як прийоми налаштування студентів на толерантну взаємодію, зокрема такі вправи, як «Добрий день, шалом, салют», «Уявний м'яч», «Танець рук», «Телефакс», «Ритуали привітання», сприяли розвитку емпатії, невербальної комунікації, чутливості у сприйнятті партнерів. Командна гра «Ехо» формувала в майбутніх учителів уміння володіти голосом, яке є показником невербальних проявів педагогічної толерантності учителів (учасники гри повторювали послідовно слово чи вираз, кожного разу роблячи це все тихіше).

Процес формування умінь вирішувати конфлікти продуктивно вважаємо доцільним продемонструвати на прикладі вивчення змістового модуля «У світі дитинства». Спочатку у формі бесіди викладач ознайомив студентів з поняттям конфлікту та сфер діяльності, у яких конфліктні ситуації трапляються найчастіше. Згодом до уваги студентів було запропоновано розповідь зі слів викладача на основі казки «Червоний капелюшок» з позиції ображеного вовка. Після цього студенти відтворювали з пам'яті традиційний варіант казки, визначали відмінності між обома версіями та причини конфлікту між героями. Також у парах майбутні учителі

обговорювали власний досвід конфліктних ситуацій на основі підготовлених викладачем запитань. Наступним етапом була рольова гра у парах «Проблеми передражнювання», у якій партнери по черзі виконували ролі, максимально точно передаючи почуття, інтонацію, емоційний стан згідно з описом, наведеним у сценарії гри. Така зміна позицій дала можливість зрозуміти, як почувається ініціатор та об'єкт конфлікту. Згодом студенти пропонували шляхи, як змінити перебіг конфліктної ситуації, та якою повинна бути поведінка, здатна попередити виникнення конфлікту.

За допомогою наочного зображення ескалатора, студенти обговорювали поняття «ескалація конфлікту», а символічні сходинки вниз – шляхи розв'язання проблемних ситуацій. Прийом «Я-висловлювання» на противагу «Ти-висловлюванням» був ефективним способом зниження рівня конфліктогенності у середовищі, оскільки він давав можливість не звинувачувати іншого, а привертав увагу до особистісного сприйняття проблеми та впливу на емоційний стан мовця. Модель побудови Я-повідомлень наступна: «Я почуваюсь … коли … тому що …». Використання такого способу спілкування майбутнього учителя у професійній діяльності підвищуватиме рівень його конфліктологічної компетентності у вирішенні реальних проблемних ситуацій.

Опрацювання англомовного текстового матеріалу відбувалось у режимі оглядового та детального читання (skimming, scanning, reading for details and specific information). Прийом «графіті-текст» сприяв формуванню педагогічної толерантності студентів, оскільки спрямовував їх обробляти інформацію критично, робити передбачення щодо змісту та виду конфлікту, описаного в уривку з тексту, співвідносити його з власним досвідом та відповідати на думки інших майбутніх учителів.

Для формування комунікативної компетентності у сфері толерантного спілкування майбутніх учителів було складено список мовленнєвих актів (Vocabulary Bank), який охоплював слова-зв'язки, вставні слова, способи вираження власних думок, порівняння, переваг і недоліків, впевненості,

ймовірності, зацікавленості, уподобань, преференцій, намірів, сумнівів, аргументації позицій, погодження /непогодження, підтримки / заперечення інших поглядів, надання інструкцій та пропозицій, підбиття підсумків. Студенти ознайомилися з комплексом таких зразків комунікативних актів на початку вивчення курсу, а викладач заохочував майбутніх учителів використовувати їх під час виконання різноманітних завдань.

Виконання передбачених програмою курсу проблемних завдань здійснювалось за допомогою і таких методів, як аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення, конкретизація, які реалізовувались через застосування інтерактивних, наочних, словесних, проблемного та частково-пошукового методів.

На заключному етапі вивчення курсу студенти склали іспит, який охоплював усну відповідь на одну із заданих комунікативних тем, написання есе, реферування статті та презентацію власного портфоліо, у якому відображалось розуміння студентів педагогічної толерантності майбутнього учителя іноземних мов початкової школи.

Отже, оновлення змісту навчальної дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації», використання викладачами відповідних форм, методів та засобів формування педагогічної толерантності майбутніх учителів мали певну результативність, яку буде проаналізовано у наступному підрозділі дисертаційної роботи.

## 3.2. Аналіз ефективності авторської моделі формування педагогічної толерантності.

Для перевірки ефективності авторської моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи на кінцевому етапі експерименту було проведено підсумковий зріз рівнів її сформованості. Студенти контрольних та експериментальних груп виконали такі ж діагностичні завдання, як і під час констатувального зрізу. Якісний та кількісний аналіз рівнів сформованості педагогічної

толерантності студентів відбувався згідно з розробленою на початковому етапі експерименту покомпонентною системою критеріїв та показників досліджуваного нами явища.

Таким чином, основне завдання підсумкового етапу експерименту – з'ясувати, наскільки ефективною є авторська методика підвищення рівнів сформованості педагогічної толерантності майбутніх учителів.

Підсумковий зріз було проведено наприкінці 6 семестру після вивчення курсу «Практика толерантної англомовної комунікації».

Покомпонентне діагностичне дослідження рівнів сформованості педагогічної толерантності студентів було розпочато так само, як і під час констатувального етапу експерименту із змістово-когнітивного компонента. За результатами підсумкового зрізу отримано емпіричні дані щодо кількісного та якісного розподілу студентів за рівнями педагогічної толерантності, подані у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Узагальнені дані підсумкового зрізу кількісного розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості змістово-когнітивного компонента педагогічної толерантності (у %)**

| Рівні | Кількість студентів | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Показники когнітивного критерію | | | | | | | | Середнє значення | | | |
| | Теоретичні основи педагогічної толерантності | | | | Межі педагогічної толерантності | | | | | | | |
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | | % | | % |
| Високий | 13 | 18,84 | 26 | 41,93 | 15 | 21,74 | 18 | 29,03 | 14 | 20,29 | 22 | 35,48 |
| Середній | 39 | 56,52 | 34 | 54,84 | 43 | 62,32 | 42 | 67,74 | 41 | 59,42 | 38 | 61,29 |
| Низький | 17 | 24,64 | 2 | 3,23 | 11 | 15,94 | 2 | 3,23 | 14 | 20,29 | 2 | 3,23 |

Дані таблиці 1 свідчать про те, що в результаті формувального експерименту у студентів ЕГ на 23 % зріс високий рівень розуміння теоретичних основ педагогічної толерантності порівняно з КГ, а низький рівень відповідно зменшився на 21 %. Досягнути такого результату вдалося

завдяки оновленню змісту навчальних курсів, поступовому ознайомленню студентів з основами педагогічної толерантності та її функціями, а також використанню методів мозкового штурму, пояснення, проблемного навчання, дискусії.

З таблиці 1 зрозуміло, що на 7 % вдалося підвищити високий рівень розуміння меж педагогічної толерантності у студентів ЕГ у порівнянні з КГ, а низький рівень за цим показником показала майже у п’ять разів менша кількість студентів ЕГ (3,23 %), тоді як у КГ – 15,94 %. Таку різницю емпіричних даних вважаємо доцільним пояснити значними напрацюваннями викладачів, задіяних у експерименті, їхніми зусиллями довести до відома студентів відмінності між поняттями толерантності, терпимості, байдужості, конформності, а також підбором активних методів навчання для формування цього показника досліджуваного явища.

Результати підсумкового зрізу діагностики рівнів сформованості педагогічної толерантності за мотиваційно-цільовим компонентом представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Узагальнені дані підсумкового зрізу кількісного розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості мотиваційно-цільового компонента педагогічної толерантності (у %)**

| Рівні | Кількість студентів | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Показники | | | | | | | | | | | | Середнє значення | | | |
| | мотиваційного критерію | | | | | | | | цільового критерію | | | | | | | |
| | Мотивація професійної діяльності | | | | Мотивація успіху/боязні невдачі | | | | Спрямованість | | | | | | | |
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | абс. | у % | абс. | у % | абс | у % | абс | у % | абс | у % | абс | у % | абс. | у % | абс. | у % |
| Високий | 25 | 36,23 | 32 | 51,61 | 38 | 55,07 | 37 | 59,68 | 35 | 50,72 | 36 | 58,07 | 33 | 47,83 | 35 | 56,45 |
| Середній | 31 | 44,93 | 25 | 40,32 | 25 | 36,23 | 22 | 35,48 | 20 | 28,99 | 22 | 35,48 | 25 | 36,23 | 23 | 37,1 |
| Низький | 13 | 18,84 | 5 | 8,07 | 6 | 8,7 | 3 | 4,84 | 14 | 20,29 | 4 | 6,45 | 11 | 15,94 | 4 | 6,45 |

Як видно з таблиці 2, внаслідок проведеного формувального етапу експерименту високий рівень педагогічної толерантності за показником мотивації професійної діяльності показали 51,61 % студентів ЕГ, що є на 15 % більше, ніж у представників КГ (36,23 %). Разом з тим майже на 11 % меншою є кількість студентів з низьким рівнем у ЕГ. Досягнути такого результату змогли майбутні учителі завдяки використанню інтерактивних методів навчання, ранжувальних вправ, бесід та дискусій, які були спрямовані на підвищення інтересу студентів до обраного фаху та усвідомлення ціннісних орієнтацій у професійній діяльності.

Результати діагностики мотивації успіху / боязні невдачі засвідчили ріст високого рівня педагогічної толерантності за даним показником у студентів ЕГ порівняно з КГ – на понад 4 %. Такою ж є різниця між низьким рівнем – майже 4 %. Такий розподіл студентів за даним показником обумовлений особистісними особливостями студенів, для яких успіх виражається у потребі задовольнити власні прагнення у діяльності та свідчить про свідомий вибір студентами своєї професії. Застосування інтерактивних методів навчання сприяло підвищенню рівня мотивації майбутніх учителів.

Діагностичне дослідження за цільовим критерієм засвідчило зростання високого рівня ділової спрямованості студентів ЕГ порівняно з КГ на понад 7 %, а низький рівень за цим показником у КГ на майже 14 % більший, ніж у ЕГ. Слід зауважити, що досить високі результати діагностики за цільовим критерієм студенти показали ще під час констатувального експерименту, тому даний приріст вважаємо також позитивним, а досягнути його вдалося завдяки застосуванню рольових і ділових ігор, елементів тренінгу, різноманітних вправ, дискусій, які спрямовували діяльність на розв’язання проблемних ситуацій у груповій та парній формі роботи.

Дані підсумкового зрізу за рівнями сформованості процесуально-комунікативного компонента педагогічної толерантності подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Узагальнені дані підсумкового зрізу кількісного розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості процесуально-комунікативного компонента педагогічної толерантності (у %)**

| Рівні | Кількість студентів | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Показники | | | | | | | | Середнє значення | | | |
| | комунікативного критерію | | | | операційного критерію | | | | | | | |
| | Комунікативна толерантність | | | | Стиль спілкування | | | | | | | |
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Високий | 10 | 14,49 | 21 | 33,87 | 14 | 20,28 | 15 | 24,19 | 12 | 17,39 | 18 | 29,03 |
| Середній | 51 | 73,91 | 39 | 62,9 | 39 | 56,52 | 41 | 66,13 | 45 | 65,22 | 40 | 64,52 |
| Низький | 8 | 11,6 | 2 | 3,23 | 16 | 23,19 | 6 | 9,68 | 12 | 17,39 | 4 | 6,45 |

Порівняльний аналіз даних таблиці 3 засвідчує те, що за показником комунікативної толерантності приблизно на 20 % більше студентів ЕГ, ніж КГ досягли високого рівня сформованості педагогічної толерантності, а низький рівень комунікативної толерантності у ЕГ на понад 8 % менший від такого ж рівня КГ. За стилем спілкування різниця у високому рівні між студентами ЕГ та КГ майже 4 %, у низькому рівні значно більша – на понад 13 %. Підвищення рівня сформованості педагогічної толерантності за комунікативним та операційним критеріями відбулося завдяки використанню словесних інтерактивних методів навчання, ігрових видів діяльності на практичних заняттях, заздалегідь підготовленому банку мовленнєвих актів, які орієнтували студентів на толерантний стиль спілкування та прийняття усіх учасників взаємодії.

Кінцевий етап підсумкового зрізу включав діагностику рівнів сформованості рефлексивно-поведінкового компонента педагогічної толерантності майбутніх учителів, результати якої подано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Узагальнені дані підсумкового зрізу кількісного розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості рефлексивно-поведінкового компонента педагогічної толерантності (у%)**

| Рівні | Кількість студентів | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Показники | | | | | | | | | | | | | | | | Середнє значення | | | |
| | поведінкового критерію | | | | | | | | | | | | рефлексивного критерію | | | | | | | |
| | емпатія | | | | конфліктологічна компетентність | | | | адаптивність до агресії | | | | рефлексивна компетентність | | | | | | | |
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Високий | 15 | 21,74 | 24 | 38,71 | 16 | 23,19 | 25 | 40,32 | 21 | 30,43 | 24 | 38,71 | 18 | 26,09 | 27 | 43,55 | 17 | 24,64 | 25 | 40,32 |
| Середній | 38 | 55,07 | 34 | 54,84 | 29 | 42,03 | 30 | 48,39 | 29 | 42,03 | 28 | 45,16 | 32 | 46,38 | 32 | 51,61 | 32 | 46,38 | 31 | 50 |
| Низький | 16 | 23,19 | 4 | 6,45 | 24 | 34,78 | 7 | 11,29 | 19 | 27,54 | 10 | 16,13 | 19 | 27,53 | 3 | 4,84 | 20 | 28,98 | 6 | 9,68 |

Дані таблиці 4 свідчать про те, що за поведінковим критерієм високий рівень педагогічної толерантності у студентів ЕГ майже на 14 % більший, ніж у КГ, низький рівень за показником емпатії у ЕГ порівняно з КГ менший на майже 17%, тоді як за показниками конфліктологічної компетентності – на 23 % та адаптивності до агресії – на майже 11% більші дані високого рівня у ЕГ. Такого рівня вдалося досягти в результаті внесення змін у змістовий компонент навчальної дисципліни «Практика усного і писемного мовлення (на основі толерантності)», ознайомленню студентів з принципами ненасильства, продуктивними способами вирішення конфліктних ситуацій та деструктивними наслідками агресивної поведінки. У методичному аспекті для підвищення рівня педагогічної толерантності використовувались методи проблемно-пошукового навчання, елементи тренінгів, прийом Я-повідомлень, рольові ігри.

За рефлексивним критерієм у порівнянні з поведінковим показники дещо різняться. Високий рівень сформованості педагогічної толерантності на понад 17 % вищий у майбутніх учителів ЕГ, ніж у студентів КГ. Кількість студентів з низьким рівнем значно менша у ЕГ, ніж у КГ – майже на 23 %. Такий стан сформованості педагогічної толерантності за даним показником

був досить прогнозованим, оскільки у процесі професійної підготовки студенти опрацювали завдання на розвиток рефлективності, використовуючи активні методи навчання, аналізуючи різноманітні проблемні ситуації з педагогічної практики, звертаючись до власного досвіду у вирішенні конфліктів, заповнюючи портфоліо та Конституцію толерантності. Завдяки застосуванню таких методів та прийомів вдалося досягнути збалансування між ретроспективним, ситуативним та перспективним видами рефлексії у поведінці майбутніх учителів.

Наприкінці покомпонентного аналізу кількісного розподілу студентів КГ та ЕГ обчислені середні значення було використано для узагальнення даних підсумкового зрізу щодо цілісного розуміння ступеня сформованості педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, результати якого містяться у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Узагальнені дані підсумкового зрізу покомпонентних середніх значень кількісного розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями педагогічної толерантності (у %)**

| Компоненти | Кількість студентів | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Рівні | | | | | | | | | | | |
| | Високий | | | | Середній | | | | Низький | | | |
| | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | | КГ | | ЕГ | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Змістово-когнітивний | 14 | 20,29 | 22 | 35,48 | 41 | 59,42 | 38 | 61,29 | 14 | 20,29 | 2 | 3,23 |
| Мотиваційно-цільовий | 33 | 47,83 | 35 | 56,45 | 25 | 36,23 | 23 | 37,1 | 11 | 15,94 | 4 | 6,45 |
| Процесуально-комунікативний | 12 | 17,39 | 18 | 29,03 | 45 | 65,22 | 40 | 64,52 | 12 | 17,39 | 4 | 6,45 |
| Рефлексивно-поведінковий | 17 | 24,64 | 25 | 40,32 | 32 | 46,38 | 31 | 50 | 20 | 28,98 | 6 | 9,68 |
| Узагальнені дані | 19 | 27,54 | 25 | 40,32 | 36 | 52,17 | 33 | 53,23 | 14 | 20,29 | 4 | 6,45 |

Як свідчать дані таблиці 5, високий рівень педагогічної толерантності студентів ЕГ на майже 13 % більші, ніж у КГ, тоді як низький –у тричі нижчий. Характерним є те, що ступінь підвищення високого рівня найбільш показовий для змістово-когнітивного та рефлексивно-поведінкового

компонентів (понад 15 % різниці), нижчих показників було досягнуто у процесуально-комунікативному (понад 11 % різниці) та мотиваційно-цільовому (понад 8 % різниці) компонентах. Такий розподіл означає, що студентам експериментальної групи вдалося значною мірою покращити свій рівень знань щодо сутності педагогічної толерантності учителів початкової школи, розуміння її функцій та правових основ, навчитись застосовувати принципи толерантності у своїй діяльності, аналізувати та вносити корективи у стиль поведінки, удосконалити навички толерантної комунікації та орієнтувати майбутніх педагогів на особистісне ціннісне ставлення до обраної професії.

Таблиця 3.6

**Узагальнені дані констатувального та підсумкового зрізів покомпонентних середніх значень кількісного розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями педагогічної толерантності (у %)**

| Компоненти | Кількість студентів у % | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Рівні | | | | | | | | |
| | Високий | | | Середній | | | Низький | | |
| | КЗ | ПЗ | | КЗ | ПЗ | | КЗ | ПЗ | |
| | | КГ | ЕГ | | КГ | ЕГ | | КГ | ЕГ |
| Змістово-когнітивний | 18,32 | 20,29 | 27,42 | 59,92 | 59,42 | 64,52 | 21,76 | 20,29 | 8,06 |
| Мотиваційно-цільовий | 45,8 | 47,83 | 50 | 35,88 | 36,23 | 40,32 | 18,32 | 15,94 | 9,68 |
| Процесуально-комунікативний | 14,5 | 17,39 | 19,35 | 56,5 | 65,22 | 70,97 | 29 | 17,39 | 9,68 |
| Рефлексивно-поведінковий | 25,19 | 24,64 | 30,65 | 43,51 | 46,38 | 51,61 | 31,3 | 28,98 | 17,74 |
| Середнє значення | 25,9 | 27,54 | 32,26 | 48,9 | 52,17 | 56,45 | 25,2 | 20,29 | 11,29 |

Отже, якісний та кількісний аналіз результатів підсумкового зрізу свідчить про те, що експериментальна методика професійної підготовки засобами іноземних мов щодо формування педагогічної толерантності майбутніх учителів початкової школи є достатньо ефективною. Оскільки у процесі традиційної для ВНЗ професійної підготовки рівень педагогічної толерантності студентів також певною мірою зростає, вважаємо необхідним

порівняти та проаналізувати дані кількісного розподілу майбутніх учителів за рівнями сформованості педагогічної толерантності в результаті констатувального (КЗ) та підсумкового (ПЗ) зрізів (табл. 3.6).

Аналіз даних таблиці 3.6 показує, що на високому рівні сформованості педагогічної толерантності простежується незначне її підвищення у студентів контрольної групи на етапі підсумкового зрізу у порівнянні з констатувальним – на 1,64 %. Разом з тим, динаміка зміни показників у експериментальній групі значно вища – на 6,36 %. Такий розподіл ще раз засвідчує ефективність авторської методики формування педагогічної толерантності порівняно з традиційною професійною підготовкою майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, яка недостатньо орієнтована на розвиток досліджуваного нами явища.

### 3.3 Перевірка достовірності результатів педагогічного експерименту

У контрольній фазі формувального етапу експерименту ми зробили опрацювання отриманих даних на основі проведення підсумкового зрізу. При цьому здійснювалось його узагальнення, систематизація і теоретичний аналіз. На цьому ж етапі відбувся опис результатів.

Наше експериментальне дослідження передбачає вирішення таких проблем: статистично підтвердити співпадіння початкового стану груп; встановити відмінність (та підтвердити її статистично) кінцевого стану експериментальних та контрольних груп після проведення формувального експерименту.

На початку формувального етапу експерименту шляхом анкетування ми здійснили оцінювання рівнів педагогічної толерантності (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Узагальнені дані кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями педагогічної толерантності до формувального етапу експерименту**

| **Рівні педагогічної толерантності** | **Кількість студентів (осіб)** | **Кількість студентів (%)** |
|---|---|---|
| Низький | 33 | 25,2 |
| Середній | 64 | 48,9 |
| Високий | 34 | 25,9 |
| **Всього** | **131** | |

Ми шляхом анкетування визначили кінцевий стан рівнів педагогічної толерантності, які навчалися за нашою моделлю в експериментальних групах та у студентів, які навчалися за традиційної організації цього процесу в контрольних групах. Обраховані та узагальнені результати зведено в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

**Узагальнені дані констатувального та підсумкового зрізів покомпонентних середніх значень кількісного розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями педагогічної толерантності**

| Компоненти | Кількість студентів | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Рівні | | | | | | | | |
| | Високий | | | Середній | | | Низький | | |
| | КЗ | ПЗ | | КЗ | ПЗ | | КЗ | ПЗ | |
| | | КГ | ЕГ | | КГ | ЕГ | | КГ | ЕГ |
| Змістово-когнітивний | 24 | 14 | 22 | 78 | 41 | 38 | 29 | 14 | 2 |
| Мотиваційно-цільовий | 60 | 33 | 35 | 47 | 25 | 23 | 24 | 11 | 4 |
| Процесуально-комунікативний | 19 | 12 | 18 | 74 | 45 | 40 | 38 | 12 | 4 |
| Рефлексивно-поведінковий | 33 | 17 | 25 | 57 | 32 | 31 | 41 | 20 | 6 |
| Середнє значення | 34 | 19 | 25 | 64 | 36 | 33 | 33 | 14 | 4 |

Метою експериментальної частини нашого дослідження є емпіричне підтвердження справедливості теоретичних положень, тобто обґрунтування

того, що запропонований педагогічний вплив більш ефективний. Для цього ми показуємо, що, будучи застосованим до того ж об'єкту (до груп студентів), він дає кращі результати, ніж застосування традиційних педагогічних впливів. В цьому випадку експериментальна група порівнюється з контрольною. Різниця ефектів педагогічних впливів буде обґрунтовано, якщо ці дві групи, спочатку однакові за своїми характеристиками, розрізняються після реалізації педагогічних впливів. Отже, потрібно провести два порівняння і показати, що при першому порівнянні (до початку формувального експерименту) характеристики експериментальної та контрольної групи збігаються, а при другому (після закінчення експерименту) – різняться.

Для цього формулюємо статистичні гіпотези: гіпотеза про відсутність відмінностей (так звана нульова гіпотеза); гіпотеза про значимість відмінностей (так звана альтернативна гіпотеза).

Для прийняття рішень про те, яку з гіпотез (нульову або альтернативну) слід прийняти, використовуємо вирішальні правила – статистичні критерії. Тобто, на підставі інформації про результати спостережень (характеристик членів експериментальної та контрольної групи) обчислюємо число, зване емпіричним значенням критерію. Це число порівнюється з відомим (заданим таблично) еталонним числом, яке називається критичним значенням критерію.

Критичні значення наводяться для декількох рівнів значимостей. Рівнем значимості називається ймовірність помилки, що полягає у відхиленні (не прийнятті) нульової гіпотези. Це значить, що є ймовірність того, що відмінності пораховані істотними, а вони насправді є випадковими. Зазвичай використовують рівні значущості (що позначаються α), рівні 0,05, 0,01 і 0,001. У педагогічних дослідженнях зазвичай обмежуються значенням 0,05, тобто, грубо кажучи, допускається не більше, ніж 5 % можливість помилки .

Для даних, які представлено порядковою шкалою, ми використовуємо критерій однорідності «хі- квадрат» ($\chi^2$), емпіричне значення $\chi_{емп}^2$ якого обчислюється за такою формулою:

$$\chi^2_{емп} = N * M * \sum_{i=1}^{L} \frac{(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M})^2}{n_i + m_i}$$ (ф.1) [152, с. 14]

де N – кількість студентів в експериментальній групі,

M – кількість студентів у контрольній групі,

$n_i$ – елементи вибірки в експериментальній групі,

$m_i$ – елементи вибірки в контрольній групі.

Критичні значення $\chi_{емп}^2$ критерия $\chi^2$ для рівня значущості 0,05 наведено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Критичні значення критерію для рівня значимості $\alpha$ = 0.05**

| L-1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3,84 | 5,99 | 7,82 | 9,49 | 11,07 | 12,59 | 14,07 | 15,52 | 16,92 |

Алгоритм визначення достовірності збігів і відмінностей для експериментальних даних, представлений порядковою шкалою, полягає в наступному:

1 Обчислити для порівнюваних вибірок $\chi_{емп}^2$- емпіричне значення критерію $\chi^2$ за формулою (ф.1) .

2 Порівняти це значення з критичним значенням $\chi_{0,05}^2$, узятим з таблиці 1.3: якщо $\chi_{емп}^2 \leq \chi_{0,05}^2$, то зробити висновок: «характеристики порівнюваних вибірок збігаються з рівнем значущості 0,05»; якщо $\chi_{емп}^2 > \chi_{0,05}^2$, то зробити висновок «достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок складає 95%».

Застосуємо цей алгоритм для даних з таблиці 3.10.

Спочатку обчислюємо за формулою (ф.1) емпіричні значення критерію $\chi^2$. Наведемо розрахунок. Параметри експериментальної групи (N=62) після закінчення експерименту: *n1 = 4, n2 = 33, n3 = 25*, контрольної групи (M =

69) після закінчення експерименту: *m1 = 14, m2 = 36, m3 = 19*. Підставляючи в формулу (ф1), отримуємо:

Отже, $\chi_{емп}^2$ = 6,15 (для ЕГ і КГ після експерименту).

Таблиця 3.10

**Динаміка сформованості рівня педагогічної толерантності студентів до і після формувального етапу експерименту в КГ та ЕГ**

| **Рівні знань** | **КГ до формув. етапу** | **ЕГ до формув. етапу** | **КГ після формув. етапу** | **ЕГ після формув. етапу** |
|---|---|---|---|---|
| Низький | 17 | 16 | **14** | **4** |
| Середній | 34 | 30 | **36** | **33** |
| Високий | 18 | 16 | **19** | **25** |

Параметри експериментальної групи до експерименту: $n_1 = 16$, $n_2 = 30$, $n_3 = 16$, контрольної групи до експерименту: $m_1 = 17$, $m_2 = 34$, $m_3 = 18$. Підставляючи у формулу (ф1), отримуємо:

Отже, $\chi_{емп}^2$ = 0,024 (для ЕГ і КГ до експерименту).

Параметри експериментальної групи до експерименту: $n_1 = 16$, $n_2 = 30$, $n_3 = 16$, контрольної групи після експерименту: $m_1 = 14$, $m_2 = 36$, $m_3 = 19$. Підставляючи у формулу (ф1), отримуємо:

Отже, $\chi_{емп}^2$ = 9,7 (для ЕГ до і після експерименту).

Аналогічно обчислюються всі інші можливі результати парних порівнюваних груп (експериментальна і контрольна групи до початку і після закінчення експерименту). Результати обчислень наведено в таблиці 3.11.

Дані таблиці 3.11 містять емпіричні значення критерію $\chi^2$ для порівнюваних груп, відповідних рядку і стовпців. Жирним шрифтом виділено результати порівняння характеристик експериментальної та контрольної групи до початку і після закінчення експерименту. Наприклад, емпіричне значення критерію $\chi_{емп}^2$, яке отримане при порівнянні характеристик контрольної групи до початку експерименту (перший рядок

таблиці 3.11) та експериментальної групи до початку експерименту (другий стовпчик таблиці 3.11), складає 0,024.

Таблиця 3.11

**Результати парних порівнюваних груп (експериментальна і контрольна) до початку і після закінчення експерименту**

| | **КГ до** | **ЕГ до** | **КГ після** | **ЕГ після** |
|---|---|---|---|---|
| КГ до | - | **0,024** | 0,77 | - |
| ЕГ до | 0,024 | - | 0,563 | 9,70 |
| КГ після | 0,77 | 0,563 | - | **6,147** |
| ЕГ після | - | 9,7 | 6,147 | - |

У нашому випадку L=3 (визначено три рівні знань – «низький», «середній» і «високий »). Отже, L – 1 = 2. З таблиці 3.9 отримуємо для L – 1 = 2 : $\chi_{0,05}^2 = 5,99$. Тоді з таблиці 3.11 видно, що всі емпіричні значення критерію $\chi_{емп}^2$, крім результатів порівняння експериментальних та контрольної груп після закінчення експерименту, менше критичного значення.

Відтак «характеристики всіх порівнюваних вибірок, крім експериментальної та контрольної груп після закінчення експерименту, збігаються з рівнем значущості 0,05».

Це дає змогу зробити висновок про несуттєві відмінності в показниках, що характеризують рівень педагогічних толерантності студентів у контрольних та в експериментальних групах на початку формувального етапу експерименту.

Так як = 6,147 > 5,99 = $\chi_{0,05}^2$, то «достовірність відмінностей характеристик експериментальної та контрольної груп після закінчення експерименту становить 95%».

Отже, початкові стани експериментальної та контрольної груп співпадають, а кінцеві (після закінчення експерименту) – різняться. Можна зробити висновок, що ефект змін обумовлено саме застосуванням експериментальної моделі формування педагогічної толерантності.

Таким чином, ми статистично підтвердили дієвість запропонованої моделі формування педагогічної толерантності. Отже, можемо стверджувати, що авторська модель є дієвою й статистично обґрунтованою.

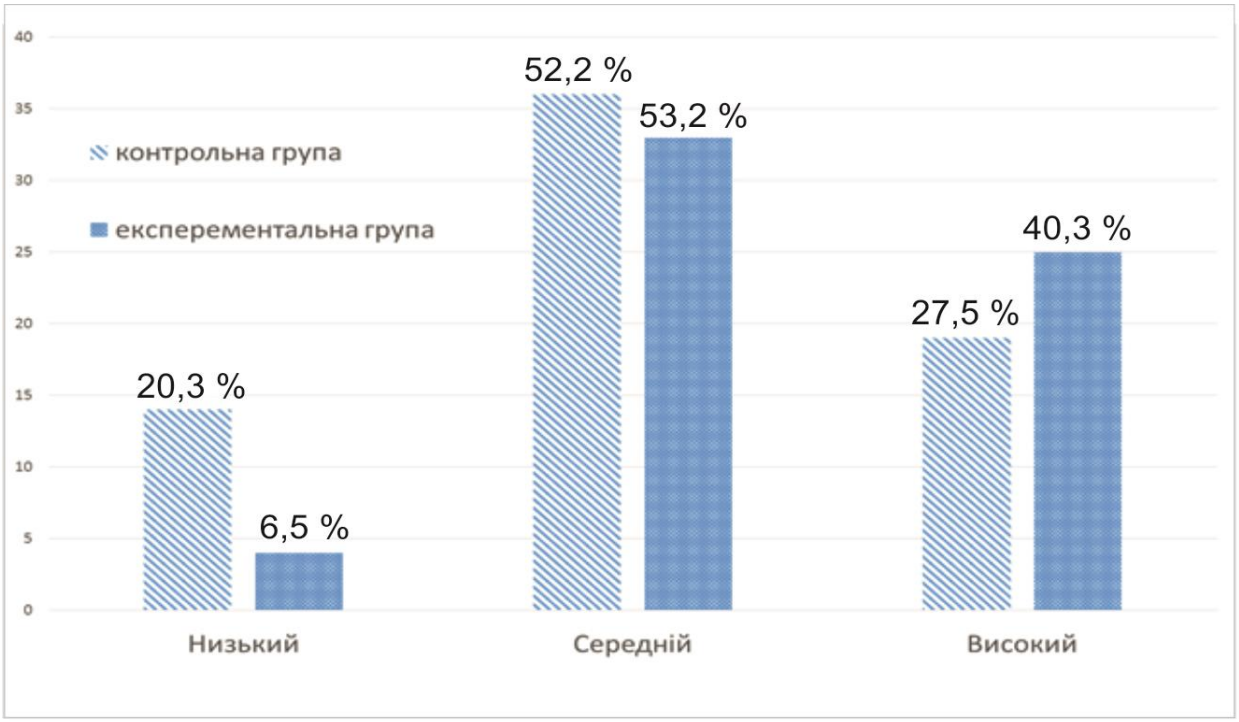



***Рис. 3.1 Розподіл студентів за рівнями педагогічної толерантності після формувального етапу експерименту***

Наочно зміни у рівнях педагогічної толерантності в експериментальних і контрольних групах на момент закінчення експериментального навчання наведено на рисунку 3.1.

У таблицях 3.12 та 3.13 наведено динаміку рівнів педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи до і після формувального етапу експерименту у КГ та ЕГ нашої вибірки.

Отже, формувальний етап педагогічного експерименту, проведений зі студентами, показав дієвість системи навчання, яку ми розробили.

Таблиця 3.12

**Динаміка рівнів педагогічної толерантності до і після формувального етапу експерименту в КГ нашої вибірки**

| Рівні педагогічної толерантності | Контр. група до експ. (осіб) | Контр. група після експ. (осіб) | Контр. група до (%) | Контр. група після (%) | Різниця у відсотках |
|---|---|---|---|---|---|
| Низький | 17 | 14 | 25 | 20 | -5 |
| Середній | 34 | 36 | 49 | 52 | +3 |
| Високий | 18 | 19 | 26 | 28 | +2 |

Таблиця 3.13

**Динаміка рівнів педагогічної толерантності до і після формувального етапу експерименту в ЕГ нашої вибірки**

| Рівні педагогічної толерантності | Експ. група до експ. (осіб) | Експ. група після (осіб) | Експ. група до (%) | Експ. група після (%) | Різниця у відсотках |
|---|---|---|---|---|---|
| Низький | 16 | 4 | 26 | 6 | -20 |
| Середній | 30 | 33 | 48 | 53 | +5 |
| Високий | 16 | 25 | 26 | 40 | +14 |

Завершальний етап експерименту також довів, що більшість студентів експериментальних груп піднялася на вищий рівень у розвитку рівнів педагогічної толерантності. За результатами статистичної обробки анкет учасників експерименту ми констатували суттєве підвищення параметрів усіх показників критеріїв, що вимірювалися.

Отже, експериментальне навчання підтвердило ефективність запропонованої моделі і спонукає до продовження роботи щодо вдосконалення методики формування педагогічної толерантності майбутніх учителів та поширення одержаного досвіду.

**Висновки до третього розділу**.

Формувальний педагогічний експеримент було розділено на підготовчий, основний та підсумковий етапи.

Під час підготовчого етапу було здійснено організаційні заходи, які передбачали підготовку задіяних у експерименті викладачів, ознайомлення учасників з метою і завданнями експерименту, розробку програми навчальної дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації» та методичних рекомендацій щодо застосування засобів іноземної мови (англійської) у процесі професійної підготовки студентів, укладення методичної розробки для студентів. Для забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів кваліфікованим професійним супроводом було проведено тренінг «Навчаємось педагогічної толерантності», який дав можливість удосконалити знання викладачів іноземних мов педагогічної толерантності та методичних прийомів формування цієї якості у студентів, а також активізувати у їхньому мовленні відповідний лексичний матеріал з даної проблеми.

Основний етап формувального експерименту передбачав реалізацію професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з формування їхньої педагогічної толерантності. Цілісну структуру цієї підготовки утворили взаємопов'язані методологічний, теоретичний, методичний та практичний компоненти.

Формою навчання у процесі професійної підготовки студентів були практичні заняття, в організації яких було враховано як загальні вимоги до їхнього проведення, так і специфічні положення методики викладання іноземної мови. Викладач виступав у ролі фасилітатора, який заохочував самостійність та ініціативність студентів. Під час вивчення курсу «Практика толерантної англомовної комунікації» ми прагнули ознайомити майбутніх учителів із проблемою толерантності та практично показати саме ті сфери міжособистісної взаємодії, у яких толерантність є необхідним проявом як будь-якої пересічної людини, так і педагога зокрема, та привернути увагу до ситуацій, де найбільш ймовірна інтолерантна поведінка учасників спілкування. З цією метою навчальний матеріал було розділено відповідно до 6 змістових модулів: 1) Толерантність; 2) У світі дитинства; 3) Стереотипи; 4)

Життя людей з особливими потребами; 5) Глобальні проблеми; 6) Насилля і толерантність у школі. Під час роботи зі студентами використовувались інтерактивні методи навчання (дискусії, мозковий штурм, евристичні бесіди, ігри, інтерв'ю), різноманітні вправи гуманістичного спрямування, наочні, демонстраційні прийоми.

Оновлення змісту навчальної дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації», використання викладачами відповідних форм, методів та засобів формування педагогічної толерантності майбутніх учителів мали позитивну результативність.

Для перевірки ефективності авторської моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи на кінцевому етапі експерименту було проведено підсумковий зріз рівнів її сформованості. Студенти контрольних та експериментальних груп виконали такі ж діагностичні завдання, як і під час констатувального зрізу. Якісний та кількісний аналіз рівнів сформованості педагогічної толерантності студентів відбувався згідно з розробленою на початковому етапі експерименту покомпонентною системою критеріїв та показників досліджуваного нами явища.

Перевірка ефективності формувального експерименту здійснювалась у таких напрямках: 1) діагностика рівнів сформованості кожного компонента педагогічної толерантності студентів; 2) узагальнення даних щодо кількісного розподілу студентів за рівнями педагогічної толерантності; 3) статистичне доведення ефективності педагогічного експерименту.

Порівняння емпіричних даних констатувального та підсумкового зрізів засвідчило зростання рівня сформованості педагогічної толерантності як у студентів КГ, так і ЕГ. Однак, динаміка зміни показників у експериментальній групі була значно вищою.

Завершальний етап експерименту довів, що більшість студентів експериментальних груп піднялася на вищий рівень у розвитку рівнів педагогічної толерантності. За результатами статистичної обробки анкет

учасників експерименту ми констатували суттєве підвищення параметрів усіх показників критеріїв, що вимірювалися.

Отже, експеримент повністю підтвердив гіпотезу дослідження про можливість ефективного формування педагогічної толерантності майбутніх вчителів іноземних мов початкових класів при впровадженні авторської моделі.

Зміст розділу розкрито у таких публікаціях автора [51; 60; 61; 66].

# ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі проаналізовано проблему формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов у теоретичному та методичному аспектах. Отримані в результаті дослідження результати праці свідчать про досягнення поставленої мети, виконання завдань та дають підстави для узагальнення висновків.

1. Здійснено аналіз та обґрунтування теоретичних засад дослідження толерантності, на основі яких з'ясовано сутність педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, яку визначено як інтегративну динамічну особистісну якість, яка обумовлює здатність та готовність педагога до успішної взаємодії у сфері професійної діяльності, його розуміння, визнання та прийняття без агресії суб'єктів педагогічного процесу як носіїв інших цінностей, переконань, поглядів і форм поведінки шляхом мотиваційного забезпечення навчання та встановлення з ними толерантних відносин, основою яких є довіра, співпраця, радість, емпатія, рефлексія, активна позиція, консенсус та психологічний комфорт.

Розроблено модель педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, структурними компонентами якої є змістово-когнітивний, мотиваційно-цільовий, процесуально-комунікативний та рефлексивно-поведінковий. Визначено критерії та показники складових досліджуваного явища, а саме: у структурі змістово-когнітивного компоненту виділено когнітивний критерій, показниками якого є теоретичні знання про сутність, принципи, функції і межі педагогічної толерантності, ненасилля та права людини і дитини. Критеріями мотиваційно-цільового компонента є мотиваційний та цільовий, а показниками визначено відповідно професійну мотивацію майбутнього учителя (потреби, інтереси, цінності), мотивацію успіху – страху перед невдачею та професійну спрямованість його особистості. Критеріями процесуально-комунікативного компоненту є комунікативний (показник: комунікативна толерантність) та операційний

(показник: стиль педагогічного спілкування). Показниками поведінкового критерію було виділено емпатію, адаптивність до агресії та конфліктологічну компетентність, а рефлексивну компетентність педагога – показником рефлексивного критерію. Визначено функції педагогічної толерантності – інформаційну, емотивну, регулятивну, значеннєву та функцію розуміння.

2. Обґрунтовано модель формування педагогічної толерантності як систему навчальних та виховних впливів на студента, спрямованих на формування його педагогічної толерантності як особистісної риси, а також як здатності майбутнього учителя до толерантної взаємодії у професійній діяльності. Концепція моделі полягає в оновленні змісту навчальних дисциплін (змістовий компонент підготовки), методів, прийомів, форм і засобів формування педагогічної толерантності (методичний компонент) з метою оволодіння студентами методологічними основами дослідження толерантності та ґрунтовними філософськими, етичними, естетичними, лінгвістичними і психолого-педагогічними знаннями про її сутність (теоретико-методологічний компонент), способами діяльності (СД) та соціальними комунікаціями (СК) для здійснення толерантної взаємодії як під час навчання у ВНЗ, так і в майбутній професійній діяльності (практичний компонент).

Доведено, що авторська система навчання ефективна за умови впровадження у професійній підготовці ВНЗ наступних педагогічних умов: науково-методичного забезпечення процесу формування педагогічної толерантності; толерантнісно-зорієнтованого змісту підготовки; високого рівня професійної компетентності викладачів у сфері педагогічної толерантності, створення толерантного навчального середовища.

За допомогою відповідних діагностичних процедур, застосованих для кожного показника критеріїв педагогічної толерантності, визначено рівні її сформованості (високий, середній, низький) на етапі констатувального експерименту.

3. Реалізація моделі формування педагогічної толерантності відбувалась засобами іноземної мови (англійської). Так, у змістове наповнення окремих дисциплін гуманітарного циклу («Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Методика викладання іноземних мов», «Англійська та американська дитяча література»), які викладаються іноземними мовами, внесено певні зміни, спрямовані на ознайомлення із сутністю педагогічної толерантності учителя. Для підготовки викладачів іноземних мов до впровадження авторської моделі розроблено тренінг «Навчаємось педагогічної толерантності», який передбачає формування їхньої теоретичної та методичної готовності до роботи зі студентами.

Розроблено спецкурс «Практика толерантної англомовної комунікації», під час вивчення якого майбутні учителі іноземних мов оволодівають теоретичними основами педагогічної толерантності, ознайомлюються з тими сферами у педагогічній діяльності, де прояви інтолерантності найбільше ймовірні, здобувають практичні уміння і навички попередження та регулювання конфліктних ситуацій, розвивають свою комунікативну толерантність, професійну мотивацію, емпатію, рефлексивну компетентність та формують здатність до толерантної взаємодії у майбутній педагогічній діяльності.

З метою імплементації моделі підібрано комплекс методів та прийомів формування педагогічної толерантності майбутніх учителів. Перевагу надано методам інтерактивної педагогіки, оскільки вони є найбільш продуктивними для створення толерантного навчального середовища та налагодження конструктивної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу у ВНЗ. Найбільш часто використано методи дискусії, мозкового штурму, евристичної бесіди, тренінгу, ділових та рольових ігор, різноманітні вправи гуманістичного спрямування, демонстраційні та наочні прийоми.

4. На заключному етапі формувального експерименту проведено діагностику рівнів сформованості педагогічної толерантності студентів. Динаміка зміни спостерігається у студентів як КГ, так і ЕГ. Проте, виявлено

значне покомпонентне підвищення високого та, відповідно, зниження низького рівня педагогічної толерантності у майбутніх учителів ЕГ у порівнянні зі студентами КГ.

Методами математичної статистики доведено ефективність авторської моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Проведене дослідження дало можливість вирішувати проблему формування педагогічної толерантності на якісно новому рівні. Проте, робота не претендує на вирішення усіх аспектів даної проблеми. Перспективою її подальшого вивчення вважаємо врахування особливостей формування толерантності педагогів у процесі гуманітарної підготовки.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверин А. А. Психология личности : учеб. пособие. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. 89 с.

2. Аганисьян В. М. Формирование у обучающихся способности к педагогической рефлексии в процессе примерения инновационных педагогических технологий. *Науковедение* : Интернет-журнал. 2013. № 2(15). С. 1–6. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения : 17.12.2014).

3. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. М.: Серебряные книги, 2001. 416 с.

4. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни: Трактат о начальной ступени образования, основаного на принципах гуманно-личностной педагогики / Всеукр. культурно-образовательная ассоциация Гуманной Педагогики. Артемовский Центр Гуманной педагогики. Донецк : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2013. 129 с.

5. Андрєєв М. В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Укр. інженер.-пед. акад. Х. : [б. в.], 2009. 217 с.

6. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб. : Питер, 2009. 304 с.

7. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.

8. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*. 2009. № 4. С. 18–22.

9. Ахунова И. Г. Методы формирования толерантности. *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 266–268.

10. Бабчук О. Г. Результати кореляційного аналізу якісних показників толерантності та факторів особистості (за Р. Кеттеллом). *Наука і освіта.* 2013. № 3. С. 17–21.

11. Базелюк В. В. Структура конфликтологической подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 3 (40). С. 86–88.

12. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. *Современная конфликтология в контексте культуры мира* / под ред. Е. И. Степанова. М. : УРСС, 2001. С. 373–394.

13. Барбелко Н. С. Психолого-педагогічний зміст поняття толерантності. *Вісник Житомир. держ. ун-ту.* Сер. «Педагогічні науки». 2013. Вип. 67. С. 103–106.

14. Батаршев А. В. Современные теории личности : краткий очерк. М. : ТЦ Сфера, 2003. 96 с.

15. Бездухов В. П., Носков И. А. О многоуровневом характере педагогической рефлексии. *Известия Самар. науч. центра рос. акад. наук*. 2015. Т. 17, № 1(3). С. 552–556.

16. Безотечество Л. М. Толерантность как ключевая компетентность педагога. *Современные проблемы науки и образования* : электрон. журн. 2012. № 6. URL : www.science-education.ru/106-7857 (дата обращения : 24.03.2015).

17. Безотечество Л. М. Формирование толерантности бакалавров – будущих педагогов профессионального обучения в образовательном процессе вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск : [б. и.], 2015. 24 с.

18. Бессчетнова О. В. Толерантность как объект изучения гуманитарных наук. *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 42–44.

19. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 5–27.

20. Биктагирова Г. Ф. О необходимости развития педагогической рефлексии будущего педагога-психолога. *Вестник ТГГПУ*. 2009. № 2–3 (17–18). С. 6–10.

21. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. М. : Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж : НПО «Модэк», 2001. 352 с.

22. Бойко В. В. Психоэнергетика. СПб. : Питер, 2008. 409 с.

23. Болтунова Г. М. Взаимодействие нового и традиционного при подготовке будущих педагогов к разрешению конфликтов. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 9. С. 154–156.

24. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). М. : Моск. психолого-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «Модэк», 2003. 240 с.

25. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : «Питер», 2000. 304 с.

26. Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика : пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. М. : МАКС Пресс, 2010. 80 с.

27. Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Введение в педагогику толерантности : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под. ред. Н. М. Борытко. Волгоград : ВГИПК РО, 2006. 80 с.

28. Браніцька Т. Конфліктологічна компетентність як складова конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журн. 2014. № 1. С. 135–144.

29. Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление* : материалы 9-й науч.-практ. конф. / редкол. : В. В. Башев и др. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2003. С. 104–117. URL : http://hpsy.ru/public/x831.htm (дата обращения : 21.04.2015).

30. Варенко Т. К. Виховання педагогічної толерантності майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х. : [б. в.], 2011. 22 с.

31. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. Л. : Норма, 2005. 344 с.

32. Ващенко І. В., Кляп М. І. Конфліктологія та теорія переговорів. К. : Знання, 2013. 408 с.

33. Верховна Рада України. Закон України «Про вищу освіту» : 1 липня 2014 р. № 1556-VII.

34. Верховна Рада України. Закон України «Про освіту» : редакція від 19.02.2016, підстава 940-19.

35. Верховна Рада України. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002.

36. Вєнєвцева Є. В. Толерантність, конформізм та колективізм як складові структури особистості. *Витоки педагогічної майстерності.* Сер. «Педагогічні науки». Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2011. Вип. 8 (2). С. 71–74.

37. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Лозинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Просвіта, 2001. 416 с.

38. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. Херсон : [б. в.], 2007. 22 с.

39. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под. ред. В. В. Давыдова. М. : АСТ «Астрель Хранитель», 2008. 671 с.

40. Вольтер. Трактат о веротерпимости. *Философские трактаты и диалоги*. М. : Эксмо, 2005. URL : http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000462/ (дата обращения : 21.07.2015).

41. Гаврилюк В. О. Формування педагогічної толерантності студентів-майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 7 (50). С. 30–33.

42. Галицький І. В. Толерантність у правовому житті сучасної України : монографія. Одеса : Фенікс, 2012. 144 с.

43. Гарапко В. І. Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т. ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький : [б. в.], 2014. 22 с.

44. Гірник А., Бобро А. Конфлікти: структура, ескалація, залагодження. 2-е вид. К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 172 с.

45. Гладуш Г. В. Формування толерантності як умови подолання агресії в підлітковому віці : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. : [б. в.], 2013. 20 с.

46. Головатая Л. В. Толерантность как проблема философии образования : автореф. дис. … канд. філософ. наук : 09.00.13 / Ставропол. гос. ун-т. Ставрополь : [б. в.], 2006. 22 с.

47. Голубович О. Толерантність як чинник міжособистісної взаємодії у XXI сторіччі. *Вісник Львівського університету*. Сер. «Філософ.-політолог. студії». 2012. Вип. 2. С. 49–56.

48. Гордієнко Ю. А. Адаптивність до агресії як показник педагогічної толерантності учителя початкової школи. *Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи* : матеріали Всеукр. наук. Інтернет-конф. (27–28 квіт. 2017 р.). Кривий Ріг : Криворіз. держ. пед. ун-т, 2017. С. 85–87.

49. Гордієнко Ю. А. Емпатія як показник педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції (20 верес. 2016 р.). Переяслав-Хмельницький : Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, 2016. Вип. 5. С. 87–91.

50. Гордієнко Ю. А. Змістово-когнітивний компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. *Науковий вісник Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського*. Сер. «Педагогічні науки». 2016. № 2 (53). С. 49–55.

51. Гордієнко Ю. А. Іноземна мова як засіб формування педагогічної толерантності майбутнього вчителя. *Актуальні питання іноземної філології* : наук. журн. / [редкол. : І. П. Біскуб (гол. ред.) та ін.]. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. № 2. С. 46–52.

52. Гордієнко Ю. А. Конфліктологічна компетентність як показник рефлексивно-поведінкового компонента педагогічної толерантності майбутніх учителів. *Науковий вісник Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. Сер. «Педагогічні науки». 2016. № 2 (304), т. 2. С. 57–63.

53. Гордієнко Ю. А. Межі педагогічної толерантності учителя іноземних мов. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень* : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. студ. і асп. (17−18 трав. 2016 р.). Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. С. 301–303.

54. Гордієнко Ю. А. Мотиваційно-цільовий компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. *Science And Education A New Dimension* : міжнар. наук. журн. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2016. № IV (44), Issue 92. С. 16–20.

55. Гордієнко Ю. А. Педагогічна толерантність: зміст та структура поняття. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень* : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. студ. і асп. (12−13 трав. 2015 р.) : у 3 т. Т. 1. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. С. 272–274.

56. Гордієнко Ю. А. Педагогічна толерантність майбутнього учителя іноземних мов. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (14 квіт. 2016 р.). Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2016. С. 226–229.

57. Гордієнко Ю. А. Педагогічна толерантність учителя іноземної мови у процесі взаємодії з учнями початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2016. Вип. № 20. С. 308–313.

58. Гордієнко Ю. А. Процесуально-комунікативний компонент педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогічний часопис Волині* : наук. журн. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. № 2 (3). С. 65–70.

59. Гордієнко Ю. А. Толерантність та її межі. *Актуальні проблеми розвитку світової науки* : зб. центру наук. публікацій «Велес» за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. (14 верес. 2015 р.). К. : Центр наук. публікацій, 2015. С. 110–113.

60. Гордієнко Ю. А. Тренінг «Навчаємось педагогічної толерантності». Методичні рекомендації. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 60 с.

61. Гордієнко Ю. А. Тренінг як метод формування педагогічної толерантності викладачів іноземних мов. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 трав. 2017 р.). Луцьк : ФОП Покора І. О., 2017. С. 59–62.

62. Гордієнко Ю. А. Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у період студентства. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. (3–5 черв. 2016 р.). Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. С. 105–109.

63. Грейліх О. О. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі. *Збірник наукових праць К-ПНУ ім.*

*Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 9. С. 56–65.

64. Грива О. А. Толерантність молоді в полікультурному середовищі : монографія. К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2007. 275 с.

65. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 544 с.

66. Гусак Л. Є., Гордієнко Ю. А. Практика толерантної англомовної комунікації. Методичні рекомендації. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 176 с.

67. Гусак П. М., Гусак Л. Є. Компетенції і компетентності у підготовці фахівця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту ім. Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 43. Вінниця: Нілан ЛТД, 2015. С. 7–11.

68. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В.Е. Клочко. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.

69. Декларація принципів толерантності / Кодекс толерантності : нормативно-правові документи, що встановлюють права етнічних громад та регулюють діяльність національно-культурних товариств в Чернівецькій області. Чернівці, 2010. С. 12–16.

70. Дикова В. В., Зеер Э. Ф. Педагогическая агрессия как профессионально обусловленная деформация учителя. *Образование и наука*. 2005. № 4 (34). С. 78–89.

71. Зарівна О. Світоглядно-культурологічний і моральний зміст поняття «толерантність»: проблема визначення. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Сер. «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2007. Вип. 3. С. 131–137.

72. Захарчук Н. В. Філософсько-соціологічний аспект категорії «толерантність» та її роль у міжкультурній комунікації. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Сер. «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2012. № 3. С. 23–28.

73. Зінченко А. Аксіологічна складова комунікативної толерантності майбутнього педагога у контексті вимог А. С. Макаренка до виховання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 86–91.

74. Зінченко А. В. Формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університету в процесі гуманітарної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси : [б. в.], 2012. 312 с.

75. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Изд. корпорация «Логос», 2000. 384 с.

76. Іванюк І. Розуміння толерантності: філософсько-релігійний аналіз. *Історія релігій в Україні* : наук. щорічник. Л. : Ін-т релігієзнавства – філія Львів. музею історії релігії ; вид-во «Логос», 2011. Кн. ІІ. С. 229–237.

77. Иванова С. Ю. Аксиологические аспекты толерантности в современном мире. *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 54–57.

78. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.

79. Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб. : Питер, 2012. 640 с.

80. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм. Эгоизм. Эмпатия. СПб. : Питер, 2013. 304 с.

81. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. О. : [б. в.], 2011. 20 с.

82. Ирхина Ю. В. Толерантность и диалогичность общения. *Наука і освіта*. 2011. № 1. С. 41–43.

83. Исрафилова Г. Ю. Формирование толерантности в студенческой среде. *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 225–227.

84. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. К. : Наук. думка, 1996. 192 с.

85. Кабінет Міністрів України. Про державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)»: постанова від 3 листопада 1993 р. № 896. Київ.

86. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державної цільової соціальної програми "Молодь України" на 2016–2020 роки та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України : постанова від 18 лютого 2016 р. № 148. Київ.

87. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

88. Карандаш М. М. Виховання толерантності майбутніх учителів історії в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич : [б. в.], 2010. 19 с.

89. Карманова Ж. А., Шкутина Л. А., Маженова Р. Б., Конхашева У. М., Алшинбаева Ж. Е. Толерантность – профессиональное качество современного педагога. *Международный журнал экспериментального образования.* Сер. «Педагогические науки». 2013. № 10. С. 33–35.

90. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

91. Касьянова Е. И. Социально-философские основания толерантности : дис. … д-ра философ. наук : 09.00.11 / Читин. гос. ун-т. Чита : [б. в.], 2009. 338 с.

92. Кирилюк О. М. Содержание понятия «толерантность». *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 57–60.

93. Кихтюк О. В. Дослідження авторитарної структури особистості як протилежного полюса толерантної особистості. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 17. С. 116–122.

94. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. М. : Академ. проект, 2004. 174 с.

95. Клименских М. В., Ершова И. А. Педагогические конфликты в школе : учеб. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федерал. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 76 с.

96. Кожем'якіна О. Визнання іншого та релігійна толерантність у сучасному глобалізованому соціумі. Історія релігій в Україні : наук. щорічник. 2012. Кн. 2. С. 86–95.

97. Козина А. В. Формирование эмпатии будущих педагогов средствами филологического образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. Ставрополь : [б. и.], 2004. 167 с.

98. Козич І. В. Асертивна поведінка – як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. 2014. № 1. С. 135–143.

99. Козич І. В. Виховання толерантності – основа формування конфліктологічної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер. «Педагогіка і психологія». Ялта : РВВКГУ, 2005. Вип. 8 (1). С. 179–185.

100. Колегія Міністерства освіти і науки України. «Концепції національного виховання студентської молоді»: 25 червня 2009 р., протокол N 7/2-4.

101. Колмогорцева Н. Н. Технология формирования педагогической толерантности дополнительного образования. *Вестник Шадрин. гос. пед. ун-та.* 2013. № 1 (17). С. 173–176. URL : http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-1-36.pdf (дата обращения : 05.06.2015).

102. Король Л. Д. Проблема мультикультуралізму та національної толерантності в закордонній психологічній теорії. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 88–97.

103. Корпач Н., Олешак С. Виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі українки*: [зб. наук. праць]. Випуск № 1 (302). Луцьк, : СНУ імені Лесі Українки, 2015. С. 90 – 95. (Серія Педагогічні науки).

104. Котелянець Ю. С. Формування толерантності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування. К. : [б. в.], 2015. 247 с.

105. Котлова Л. О. Формування конфліктологічної компетентності студентів як чинника їх особистісного розвитку. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 162–168.

106. Кравцов О. Г. Становление личностных свойств и качеств подростка. *Мир психологии*. 2007. № 4 (52). С. 57–64.

107. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб. : Питер, 2005. 940 с.

108. Красиков В. И. Насилие в эволюции, истории и современном обществе : очерки. Москва–Берлин : Директ-Медиа, 2014. 199 с.

109. Кривцова Е. В., Мартынова Т. Н. Толерантность личности в системе ценностного самоопределения : монография. Москва–Берлин : Директ-Медия, 2015. 140 с.

110. Кривцова Е. В. Проблемы толерантности в социальных отношениях : учеб. пособие. Москва–Берлин : Директ-Медия, 2015. 124 с.

111. Крук С. І. Формування толерантності в особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль: [б. в.], 2011. 22 с.

112. Крутова И. В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально-значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград : [б. в.], 2002. 231 с.

113. Кузнецова Е. В. Учебно-методическое пособие по изучению курса «Экспериментальные исследования в психологии: личность» : у 2 ч. Ч. 2. Ростов н/Д. : Изд-во РГУ, 2006. 49 с.

114. Кузнецов Ю. Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики. *Специальное образование*. 2006. № 6. С. 29–38.

115. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. М. : УРАО, 1999. 176 с.

116. Ларионова М. А. Толерантность как профессиональное качество преподавателя современного вуза. *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 114–115.

117. Левкович А. Конфліктологічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. 2015. № 1. С. 46–50.

118. Легенчук Д. В. Некоторые характеристики деятельностного подхода в решении проблемы преемственности образования личности. *Вопросы современной науки и практики*. 2011. № 4 (35). С. 158–162.

119. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. № 11. С. 46–54.

120. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Психол. ин-т РАО, Центр социал.-психол. помощи им. Ж. Казаноко. М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. 93 с.

121. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.

122. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность». *Вопросы психологии*. 2009. № 5. С. 3–16.

123. Липатова Н. О. Средства формирования педагогической толерантности будущих учителей. *Вестник СамГУ*. 2006. № 10/3 (50). С. 50–54.

124. Литвиненко Т. В. Формирование педагогической рефлексии как профессионально важного качества личности педагога. *Омский научный вестник*. 2009. № 5 (81). С. 135–138.

125. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического бщения : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2004. 189 с.

126. Лозинська Л. Ф. Виховання толерантності у студентів вищих медичних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ : [б. в.], 2014. 20 с.

127. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. Т. 3. М. : Мысль, 1988. С. 91–134.

128. Ляпунова В. Мовна толерантність як основа комунікативної компетенції майбутнього педагога. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту*. 2014. Ч. 2. С. 204–213.

129. Макаров Ю. А. Дифференциально-классификационные аспекты толерантности. *The culture of tolerance in the context of globalization: methodology of research, reality and prospect* : materials of the international scientific conference on May 13-14, 2014. Prague : Vedecko vydavatelske centrum “Sociosfera-CZ”, 2014. С. 20–25.

130. Макаров Ю. А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде. *Альманах современной науки и образования*. 2011. № 5 (48). С. 108–111.

131. Макаров Ю. А. Толерантность в современном мире. *The culture of tolerance in the context of globalization: methodology of research, reality and prospect* : materials of the international scientific conference on May 13-14, 2014. Prague: Vedecko vydavatelske centrum “Sociosfera-CZ”, 2014. С. 148–151.

132. Макаров Ю. А. Толерантность профессиональная и личностная. *The culture of tolerance in the context of globalization: methodology of research, reality and prospect* : materials of the international scientific conference on May 13-

14, 2014. Prague : Vedecko vydavatelske centrum “Sociosfera-CZ”, 2014. С. 127–132.

133. Маковецька К. М. Зв’язок комунікативної толерантності з ціннісними орієнтаціями особистості. *Наука і освіта*. 2011. № 1. С. 62–64.

134. Малинка Ю. Г. Типологізація толерантності в сучасному суспільстві. *Науковий вісник Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. Сер. «Філософські науки». 2012. № 15 (240). С. 91–96.

135. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2016. 424 с. URL : http://www.biblio-online.ru/ (дата обращения : 28.10.2015).

136. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

137. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаевой. URL : http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf (дата обращения : 12.08.2014).

138. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности. Тексты* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 108–118.

139. Матвієнко О. Шляхи та умови оптимізації підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2011. № 39(1). С. 79–86. - URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39%281%29__14 (дата звернення : 14.02.2017).

140. Мелехина Е. А. Педагогическая рефлексия в профессиональном развитии преподавателей иностранного языка для профессиональных целей. *Вестник МГЛУ*. 2010. Вып. 3 (582). С. 151–163.

141. Мельничук М. М. Особливості толерантності як системної характеристики особистості студента : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Х. : [б. в.], 2013. 17 с.

142. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. К. : Академвидав, 2012. 200 с.

143. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность. М. : Пед. о-во России, 2002. 268 с. URL : http://studentam.net/content/category/4/110/120/ (дата обращения : 28.09.2015).

144. Мириманова М. С. Конфликтология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2003. 320 с.

145. Михайлова О. А. Толерантность как коммуникативно-прагматическая категория. *Русистика* : сб. науч. тр. / Киев. нац. ун-т им. Тараса Шевченко ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. К. : Киев. ун-т, 2011. Вып. 11. С. 15–18.

146. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М. : Изд. центр «Академия», 1999. 456 с.

147. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А. Г. Асмолов. М. : Смысл, 2000. 255 с.

148. Нарежная О. А. Этническая толерантность студенческой молодежи Ростовской области : автореф. дис. … канд. социолог. наук : 22.00.04 / ФГАОУ ВПО «Юж. федерал. ун-т». Ростов н/Д. : [б. и.], 2010. 27 с.

149. Никулина И. В. Конфликтологическая компетентность преподавателя вуза. *Вестник СамГУ*. 2014. № 9. С. 222–226.

150. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник. К. : Вид. центр «Просвіта», Пошук.-вид. агентство «Книга Пам’яті України», 2000. 368с.

151. Новікова К. Методика проведення тренінгу як ефективного засобу вивчення іноземної мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика* / Кам’янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. 2016. Вип. 20 (1), ч. 2. С. 366–371.

152. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М. : МЗ-Пресс, 2004. 67с.

153. Новоселова Л. А. Педагогическая рефлексия как условие развития профессионального самосознания будущего педагога профессионального обучения (аналитический аспект). *Научные исследования в образовании*. 2007. № 4. URL : https://cyberleninka.ru/. (дата обращения : 23.05.2015)

154. Нурлигаянова О. Б. Междисциплинарная характеристика толерантности. *Толерантность в современном обществе: опит междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 70–72.

155. Олексюк Л. С. Формування толерантності студентів у міжнаціональному середовищі вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль : [б. в.], 2013. 19 с.

156. Олпорт Г. У. Толерантная личность. *Национальный психологический журнал*. 2011. № 2 (6). С. 155–159.

157. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М. : Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.

158. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К. : [б. в.], 2011. 20 с.

159. Орлянський В. С. Конфліктологія : навч. посіб. К. : Центр учбової л-ри, 2007. 160 с.

160. Основи загальної психології : навч. посіб. : у 2-х т. / уклад. : О. В. Полозенко, Л. М. Омельченко, С. В. Яшник, В. І. Свистун, В. І. Стахневич, І. А. Мартинюк, Л. М. Жуковська. К. : НУБіП, 2009. Т. 1. 322 с.

161. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия. *Человек. Сообщество. Управление*. 2013. № 4. С. 37–52.

162. Павленко В. М., Мельничук М. М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів) : монографія. Полтава : ФОП Мирон І. А., 2014. 244 с.

163. Пахотина С. В., Цаликова И. К. Формирование толерантности на занятиях по иностранному языку. *European Social Science Journal* : науч. журн. М. : Междунар. исследовател. ин-т, 2015. № 1. С. 140–147.

164. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М. : Школа-Пресс, 1997. 512 с.

165. Перепелицына М. А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград : [б. и.], 2004. 176 с.

166. Перцев А. В. Современный миропорядок и философия толерантности. *Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности* : коллектив. моногр. / отв. ред. Н. А. Купина, М. Б. Хомяков. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. С. 29–51.

167. Пірен М. І. Конфліктологія : підручник. К. : МАУП, 2003. 360 с.

168. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии. Учеб. пособие. СПб. : Речь, 2003. 452 с.

169. Плахотна С. Конфліктологічна компетентність як засіб засвоєння позиції співробітництва у процесі взаємодії «учитель – учні». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 3). С. 179–183.

170. Плахотнік О. В., Спіріна Т. П. Формування толерантної культури у майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика.* 2012. № 2. С. 11–17.

171. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя. *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 23–27.

172. Пов’якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів. К. : Шкільний світ, 2008. 128 с.

173. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. Кн. 1. М. : Владос, 1999. 573 с.

174. Поніманська Т. І. Виховання у світлі педагогіки толерантності: Я.-А. Коменський, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський. *Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського.* Сер. «Педагогічні науки». 2014. Вип. 1.46 (108). С. 115–119.

175. Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О., Андреєв М. В. Формування толерантності вчителя у навчально-виховному процесі освітнього закладу : монографія. Х. : Компанія СМІТ, 2011. 248 с.

176. Права дитини : зб. документів / упоряд. В. В. Усенко. Л. : Оксарт, 1995. 112 с.

177. Примуш М. В. Конфліктологія : навч. посіб. К. : ВД «Професіонал», 2006. 288 с.

178. Психодиагностика толерантности личности. Под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. 172 с.

179. Психологія вирішення конфліктів : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В. О. Джелалі. Х.–К. : Р.И.Ф., 2006. 320 с.

180. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-еврознак, 2002. 656 с.

181. Пчелинцева И. Г. Построение толерантной среды в образовательном процессе высшего учебного заведения : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. СПб. : [б. и.], 2006. 356 с.

182. Роджерс К. Р., Фрейберг Дж. Свобода учиться / науч. ред. А. Б. Орлов и др. М. : Смысл, 2002. 527с.

183. Рожков М. И. Педагогическая рефлексия Б. З. Вульфова. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова.* Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2012. Т. 18, № 1. С. 72–74.

184. Романова М. Л., Терюха Р. В., Глухенький И. Ю. SWOT-анализ толерантности студентов в структуре мониторинга личностно-профессионального развития. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 5. URL : www.science-education.ru/111-10399 (дата обращения : 14.05.2015).

185. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Питер, 2002. 720с.

186. Руда О. Ю. Толерантність у роботі викладача з підлітками. *Вісник Нац. техн. у-ту України «Київ. політех. ін-т»*. Сер. «Філософія. Психологія. Педагогіка». К. : ІВЦ «Політехніка», 2010. № 2 (29). 216 с.

187. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 127с.

188. Саралиева Т. Р. Конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательной школы как научное понятие. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 10. С. 329–335.

189. Сафонов К. Б. Толерантность как категория трудовой этики. *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 77–79.

190. Селиванова О. П. Диалоговое взаимодействие как тип позитивной толерантности. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 148–151.

191. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2004. 316 с.

192. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волин. обереги, 2013. 360 с.

193. Ситник С. А. Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності. *Науковий вісник Волин. нац. у-ту ім. Лесі Українки*. Сер. «Філософські науки». 2009. № 28. С. 77–80.

194. Скібіцька Л. І. Конфліктологія : навч. посіб. 2-е вид. К. : Кондор, 2011. 384 с.

195. Скок А. Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу. *Наука і освіта*. 2007. № 8/9. С. 175–178.

196. Сластенин В. А., Исаев И. Ф, Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Изд. центр «Академия», 2013. 576 с.

197. Соколов М. Від насильства до толерантності – перспективи трансформації в епоху інформаційного суспільства. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. К. : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Ін-т міжнародних відносин, 2006. Вип. 59, ч. ІІ. С. 126–131.

198. Солдатова Г. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? *Век толерантности*. 2003. № 6. С. 60–78.

199. Стеценко И. А. Формирование педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014. № 4. С. 37–40.

200. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 248 с.

201. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посіб. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

202. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Т. 1. К. : Рад. шк., 1976. С. 403–637.

203. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. К. : Рад. шк., 1988. 304 с.

204. Сысоева Н. А. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» в воспитании толерантности студентов педагогического вуза в условиях внедрения ФГОС ВПО. *Известия Волгоград. гос. пед. ун-та*. 2014. № 4 (89). С. 203–206.

205. Таюрская Т. С. Формирование толерантного поведения подростков (на примере школ республики Саха (Якутия)) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. Якутск : [б. и.], 2002. 17 с.

206. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.

207. Темницкий А. Л. Социологические исследования толерантности студентов МГИМО : учеб. пособие. М. : МГИМО(У) МИД России, 2005. 195 с.

208. Тишков В. А. О природе толерантности и терпимости. URL : http://www.valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/lekcii2/lekcii/n52_o_priro.html (дата обращения : 23.04.2015).

209. Тоисева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 2. С. 198–202.

210. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності : метод. рекомендації. Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. 90 с.

211. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса : [б. в.], 2004. 280 с.

212. Толстой Л. Н. Не убей никого. *RoyalLib : електрон. б-ка.* URL : http://royallib.com/read/tolstoy_lev/ne_ubiy_nikogo.html#0 (дата обращения : 04.11.2016).

213. Томчук Б. Толерантність як сутнісна характеристика професіоналізму особистості. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень*. 2012. Т. 1. С. 216–217.

214. Третьякова Т. В. Структура толерантности как профессионально значимого качества социального педагога. *Вестник Амур. гос. ун-та*. Сер. «Гуманитарные науки». 2011. Вып. 54. С. 82–86. URL :

http://www.amursu.ru/attachments/article/9529/N54_16.pdf . (дата обращения : 17.07.2015).

215. Трухан М. А. Сутність та особливості професійних конфліктів у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітніх навчальних закладів. *Наукові записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка*. Сер. «Педагогіка». 2012. № 4. С. 83–88.

216. Ушакова Е. Л. Формирование рефлексивной компетенции будущего учителя как средства преодоления затруднений в педагогических ситуаціях. *Научные проблемы гуманитарных исследований*: науч.-теор. журн. 2012. Вып. 3. С. 139–144.

217. Ушатикова И. И. Формирование опыта рефлексивной деятельности у будущих учителей в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе. *Научный диалог*. 2012. № 10. С. 70–79.

218. Фадеева Т. Ю. Педагогическая толерантность: содержание, структура, диагностика. *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований* : сб. науч. ст. / под ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. С. 84–87.

219. Федосєєва І. В. Соціально-психологічні чинники формування толерантності підлітків у сім'ї : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля МОН України. Луганськ : [б. в.], 2011. 21 с.

220. Федосєєва І. В. Формування толерантності як профілактика екстремізму та ксенофобії у студентському середовищі. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 260–270.

221. Філь С. С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки НаУКМА.* Т. 123 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2011. С. 20–24.

222. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти. 3-тє вид., перероб. і доп. Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2011. 168 с.

223. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Академвидав, 2006. 352 с.

224. Фисенко Т. И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения. URL : http://bit.ly/2iJiIOV (дата обращения : 16.12.2015).

225. Хайруллин Р. З. Формирование этнотолерантности будущих специалистов в вузах социального профиля. *Социальная педагогика*. 2011. № 1. С. 32–46.

226. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Психология конфликта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 192 с.

227. Хутыз З. М. Педагогическая рефлексия в деятельности педагога. *Science Time*. 2015. № 3 (15). С. 560–564.

228. Цой Л. Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции. *Кадровик* : журн. 2012. № 3. С. 122–128. URL : http://conflictmanagement.ru/ (дата обращения : 27.01.2016).

229. Чабаненко В. А., Митяй З. О., Бабакова О. В., Волкова І. В. Мова і мовний потенціал особистості в полі етнічному середовищі : колект. моногр. / за ред. З. Митяй, О. Хомчак, І. Гапєєвої ; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. Мелітополь : Вид. будинок ММД, 2012. 204 с.

230. Чекмарева Т. Н. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии. Толерантность в теории : учеб. пособие. Братск : ГОУ ВПО «БрГУ», 2011. 171 с.

231. Черкасова И. И., Яркова Т. А. Интерактивная педагогика : учеб.-метод. пособие. СПб. : НОУ «Экспресс», 2012. 166 с.

232. Шапошникова Т. Л., Романова М. Л., Федюн А. Е. Диагностика толерантности в структуре мониторинга личностно-профессионального развития студента. *Среднее проф. образование* : журн. 2013. № 12. С. 26–29.

233. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Образовательная середа вуза: технология, функции, структура. *Молодой ученый. 2015.* №7 (87). Ч 9. С. 881–885.

234. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск : Сев.-Зап. книж. изд-во, 1990. 383 с.

235. Шаюк О. Я. Особливості психологічної структури професійної толерантності майбутніх економістів. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3. С. 28–63.

236. Шевцова Г. В. Педагогическая рефлексия как фактор формирования коммуникативных стратегий студентов. *Казанский педагогический журнал*. 2010. № 4. С. 12–20.

237. Шкитина Н. С. Педагогическая эмпатия как базовая характеристика эмпатийной составляющей эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. *Вестник ЧГПУ*. Сер. «Педагогика и психология». 2009. № 7. С. 203–211.

238. Шлаина В. М. Принципы толерантности и соционика. *Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология*. 2010. № 5. С. 54–61.

239. Эбзеев М. М., Семенова Ф. О. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста в процессе обучения в вузе. *Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта*. 2012. № 10(92). С. 174–178.

240. Юферева Н. И. Толерантность как категория личности. *Педагогические технологии*. 2010. № 3. С. 14–19.

241. Ярычев Н. У. Конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательного учреждения как психолого-педагогическое понятие. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. № 10-2. С. 149–151.

242. Яшин Н. Формування толерантності студентів як педагогічна проблема у вищих навчальних закладах України. *Вісник Львів. ун-ту*. Сер. педагогічна. 2010. Вип. 26. С. 111–116.

243. Cyberbullying : research center. URL : http://www.cyberbullying.org. (last accessed : 13.11.2014).

244. Don't laugh at me: Teachers guide: Grades 6–8. Creating a Ridicule-Free Classroom. A Project of Operation Respect, 2000. Operation Respect, Inc. and Educators for Social Responsibility. 112 p.

245. Gusak L., Gordijenko J. Teoretyczne podstawy toleracji pedagogicznej. *Oświata i nauka bez granic. Nauka, oświata, prawo, zarządzanie.* Wyższa szkoła informatyki i umiętności. Łodź, 2015. Nr. 3 (11). S. 94−107.

246. Klippel F. Keep talking. Communicative fluency activities for language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 199 p.

247. Language Activities for Teenagers / Edited by Seth Lindstromberg. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 225 p.

248. Lipman M. S. Thinking in education. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 302 p.

249. Scrinever J. Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching. Third Edition. Oxford : Macmillan Publisher Limited, 2011. 418 p.

250. Southern Poverty Law Center. URL : https://www.splcenter.org/teaching-tolerance (last accessed : 23.11.2014).

251. Teaching Tolerance : a Project of the Southern Poverty Center. 2017. URL : http://www.tolerance.org/ (last accessed : 18.11.2014).

252. Umstatter J. English Brainstormers. Ready-to-use games and activities that make language skills fun to learn / Published by Jossey-Bass. San Francisco, CA : A Wiley Imprint, 2002. 279 p.

# СПИСОК ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛ

253. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.

254. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

255. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2003. 176 с.

256. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 11-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1975. 846 с.

257. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М. : Большая рос. энцикл., 2003. 528 с.

258. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с.

259. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів: близько 3 000 термінів / В. Б. Шапар, В. О. Олефир, А. С. Куфлієвський, Б. І. Фурманець. Х. : Прапор, 2009. 672 с.

260. Словник української мови : в 11 т. Т. 2 : Г–Ж / АН УРСР. Ін-т мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. К. : Наук. думка, 1971. 552 с.

261. Словник української мови : в 11 т. Т. 3 : З / АН УРСР. Ін-т мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. К. : Наук. думка, 1972. 744 с.

262. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. 415 с.

263. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х. : Прапор, 2004. 640 с.

264. Dictionnaire encyclopedique de la langue francaise. Le Maxidico, Edition de Connaissance, 1996. P. 1717.

265. Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch för alle, die Deutsch lernen / Hrsg. Dieter Götz, Günter Haensch, Hans Wellmann in Zusammenarbeit mit der Langenscheidt-Redaktion. Langenscheidt KG, Berlin und München, 2008. 1307 S.

266. Oxford Advanced Learner's Dictionary / edited by Hornby, Joanna Turnbull. 8th edition. Oxford : Oxford University Press. 2010. 1796 p.

# ДОДАТКИ

Додаток А

## Структура толерантності особистості

| № | **Компоненти** | **Автор-дослідник** |
|---|---|---|
| 1 | пізнавальний | Крук С. [111] |
| 2 | когнітивний | О. Волошина [38], Г. Гладуш [45], Ю. Котелянець [104], Т. Таюрська [205], І. Крутова [112], О. Клєпцова [94], І. Пчелінцева [181], М. Перепеліцина [165], А. Зінченко [74], А. Скок [195], О. Бабчук [10], С. Братченко [29], Ю. Ірхіна [81], О. Грива [64], Р. Хайруллін [225], Т. Чекмарьова [230], В. Павленко [162], М. Мельничук [141], Л. Лозинська [126], Л. Олексюк [155], О. Шаюк [235], Н. Ліпатова [123], Н. Колмогорцева [101], О. Нарежная [148] |
| 3 | операційний | М. Романова, Р. Терюха, І. Глухенький [184], Т. Шапошнікова, М. Романова, А. Федюн [232] |
| 4 | когнітивно-ціннісний | М. Андрєєв, Г. Пономарьова [175] |
| 5 | толерантна свідомість | О. Столяренко [200] |
| 6 | знання-цінності | Т. Варенко [30] |
| 7 | знаннєвий | Л. Безотечество [17] |
| 8 | концептуально-ціннісний | Ю. Тодорцева [209], Н. Барбелко [13], В. Гаврилюк [41], М. Карандаш [88] |
| 9 | мотиваційно-ціннісний | Ю. Котелянець [104], О. Клєпцова [94], О. Шаюк [235], М. Романова, Р. Терюха, І. Глухенький [184], Н. Колмогорцева [101] |
| 10 | ціннісно-рефлексивний | Н. Ліпатова [123] |
| 11 | ціннісний | Л. Лозинська [126] |
| 12 | аксіологічний | О. Волошина [38], І. Пчелінцева [181], А. Зінченко [74], О. Грива [64] |
| 13 | діяльнісно-поведінковий | Ю. Тодорцева [211], Н. Барбелко [13], В. Гаврилюк [41], М. Карандаш [88] |
| 14 | поведінковий | О. Клєпцова [94], М. Перепеліцина [165], А. Зінченко [74], О. Бабчук [10], С. Братченко [29], Г. Гладуш [45], Р. Хайруллін [225], Т. Чекмарьова [230], В. Павленко [162], М. Мельничук [141], Н. Ліпатова [123], Н. Колмогорцева [101], М. Романова, Р. Терюха, І. Глухенький [184], Т. Шапошнікова, М. Романова, А. Федюн [232] |
| 15 | вербальний | С. Братченко [29] |
| 16 | конативний | О. Шаюк [235], О. Нарежная [148] |

| | | |
|---|---|---|
| 17 | толерантна поведінка | О. Столяренко [200] |
| 18 | діяльнісно-вольовий | Л. Олексюк [155] |
| 19 | діалогічний | Л. Лозинська [126] |
| 20 | комунікативно-діяльнісний | Ю. Котелянець [104] |
| 21 | діяльнісно-практичний | Т. Таюрська [205] |
| 22 | діяльнісний | І. Крутова [112], Л. Безотечество [17], Ю. Ірхіна [81] |
| 23 | практично-поведінковий | І. Пчелінцева [181] |
| 24 | рефлексивно-поведінковий | М. Андрєєв, Г. Пономарьова [175] |
| 25 | особистісно-діяльнісний | А. Скок [195] |
| 26 | інструментальний | С. Крук [111], О. Волошина [38], |
| 27 | уміння-цінності, відносини-цінності | Т. Варенко [30] |
| 28 | особистісно-мотиваційний | Ю. Тодорцева [211], Н. Барбелко [13], В. Гаврилюк [41] |
| 29 | емоційно-вольовий | О. Клєпцова [94], О. Шаюк [235], Н. Колмогорцева [101], М. Романова, Р. Терюха, І. Глухенький [184], Т. Шапошнікова, М. Романова, А. Федюн [232] |
| 30 | мотиваційний | Л. Безотечество [17], Л. Олексюк [155], Т. Шапошнікова, М. Романова, А. Федюн [232] |
| 31 | рефлексивний | Л. Безотечество [17], М. Романова, Р. Терюха, І. Глухенький [184], Т. Шапошнікова, М. Романова, А. Федюн [232] |
| 32 | емоційний | Г. Гладуш [45], А. Скок [195], О. Бабчук [10], С. Братченко [29], Ю. Ірхіна [81], Т. Чекмарьова [230], В. Павленко [162], М. Мельничук [141], Л. Олексюк [155] |
| 33 | особистісний | С. Братченко [29] |
| 34 | толерантні почуття | О. Столяренко [200] |
| 35 | емоційно-емпатійний | Л. Лозинська [126] |
| 36 | рефлексивно-оцінювальний | М. Карандаш [88] |
| 37 | емоційно-чуттєвий | Ю. Котелянець [104] |
| 38 | емоційно-мотиваційний | Т. Таюрська [205] |
| 39 | емоційно-оцінний | І. Пчелінцева [181], І. Крутова [112] |
| 40 | ціннісно-емоційний | О. Нарежная [148] |
| 41 | індивідуально-сенсовий | І. Крутова [112] |
| 42 | перцептивно-афективний | М. Перепеліцина [165] |
| 43 | перцептивно-емоційний | М. Андрєєв, Г. Пономарьова [175] |

| | | |
|---|---|---|
| 44 | характерологічний | А. Зінченко [74] |
| 45 | емоційно-оціночний | Р. Хайруллін [225] |
| 46 | почуттєвий | С. Крук [111] |
| 47 | мотиваційно-потребнісний | Р. Хайруллін [225] |
| 48 | цілі-цінності | Т. Варенко [30] |
| 49 | якості-цінності | Т. Варенко [30] |
| 50 | якісний | О. Грива [64] |

Додаток Б – 1

**Тестові завдання для оцінки знань майбутніх учителів з теоретичних основ педагогічної толерантності (адаптований варіант методики А. Зінченко)** [74, С. 253–258]

Прізвище, ім’я, по батькові _____

Стать _____ Вік _____ Дата _____

Курс _____ Група _____

Шановний студенте, на кожний номер тестового завдання у відповідній клітинці наведеної нижче таблиці, поставте, будь ласка, позначку «х» того номера відповіді, яка, на Вашу думку, є правильною. Горизонтальна нумерація в таблиці позначає номери тестових завдань, вертикальна – номери відповідей.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **2** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **3** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

***1. Як співвідносяться терміни толерантність і терплячість?***

1) толерантність і терпимість – це абсолютно тотожні поняття, в основі яких лежить пасивне сприйняття недоліків іншого;

2) толерантність розуміється ширше, ніж терпимість, бо в цьому понятті акцентується соціальна сторона людських взаємин – терпляче ставлення до думок, переконань і віруванням інших;

3) порівняно з поняттям терплячості, категорія толерантності є вужчою.

***2. Як співвідносяться поняття толерантність і ненасильство?***

1) толерантність, на відміну від ненасильства, передбачає певний вид конструктивної діяльності й відповідальність за її цілі;

2) це абсолютно тотожні поняття, бо в їхній основі лежить бездіяльність покірність і смиренність;

3) толерантність і ненасильство - це відмова від нанесення шкоди живому.

***3. Які поняття належать до концепту «толерантність»: байдужість, черствість, індиферентність, безпринципність, потурання, пошана, злагода, консенсус, компроміс, примирення, поступливість*****?**
1) тільки злагода й консенсус;
2) пошана, злагода, консенсус, компроміс, примирення, поступливість;
3) жодне не належить до цього концепту.
***4. Про толерантність у стосунках можна говорити, якщо.***
1) взаємини суб'єктів конфліктні;
2) стосунки суб'єктів не ґрунтуються на активній неприязні один до одного;
3) в основі взаємин суб'єктів лежить байдужість один до одного.
***5. В якому випадку можна говорити про толерантне розв'язання конфлікту між суб'єктами?***
1) суб'єкт прагне врегулювати конфлікт шляхом просування своїх планів, для чого використовує силу, виявляє ворожість, удається до мовної агресії;
2) суб'єкт відмовляється від розв'язання конфлікту, примиряється з ним не на користь власних цінностей і стандартів;
3) суб'єкт не примиряється з конфліктом, але прагне врегулювати його шляхом мирного розв'язання.
***6. Яке з наведених нижче висловлювань правильне?***
1) соціальні, національні, расові та професійні ідеологічні стереотипи в процесі спілкування виконують функцію гармонізації й призводять до толерантної комунікації;
2) стереотипи створюють труднощі в комунікації та сприяють установленню світоглядної дисгармонії між суб'єктами всередині групи «своїх».
3) стереотипи полегшують комунікацію, забезпечують злагодженість механізмів зворотного зв'язку, сприяють установленню світоглядної гармонії між суб'єктами всередині групи «своїх».
**7*. Яке з наведених нижче тверджень вірне?***
1) в українській комунікативній свідомості категорія толерантності стикається
з опором норм і традицій комунікативної поведінки (любов до суперечок, критики, зайва емоційність спілкування).
2) В Україні толерантна поведінка представляється поки що як декларована норма, яка може дотримуватися в офіційній обстановці, але дуже часто порушується в міжособистісному спілкуванні.
3) українській комунікативній культурі властиве прагнення до досягнення компромісів, вона не характеризується категоричністю формулювань.
***8. Назвіть загальну рису інтолерантності й агресії.***
1) відчуттям страху висловлювати свою думку;
2) експресивність мовленнєвого самовираження;
3) вираження негативних емоцій на адресу співбесідника.
***9. Яка дія є прикладом непрямої активної вербальної агресії?***
1) відмова розмовляти зі співбесідником;
2) розповсюдження наклепу або пліток про іншу людину;

3) відмова захищати людину, яку незаслужено критикують.

***10. Яке з наведених нижче визначень позначає сутність толерантної комунікативної стратегії*?**

1) сукупність прийомів, що зумовлюють застосування експресивних мовних засобів;

2) спосіб реалізації задуму, що припускає відбір фактів і їх подачу в певній мовній інтерпретації, щоб викликати позитивні емоції адресата.

3) сукупність мовних дій комуніканта, спрямованих на розв'язання загального
комунікативного завдання.

***11. Який із наведених принципів відповідає педагогіці толерантності?***

1) презумпції людської гідності;

2) громадянської спрямованості;

3) зв'язку з життям.

***12. Який із наведених принципів не відповідає педагогіці толерантності?***

1) непресивності;

2) ненасильства;

3) опори на негативне.

***13. Що є головною ознакою толерантного педагогічного спілкування?***

1) прагнення нав'язати правомірні судження;

2) готовність бачити й розуміти співрозмовника;

3) справедлива критика точки зору співрозмовника.

***14. Що не є головною ознакою толерантного педагогічного спілкування?***

1) визнання права учня на власну думку;

2) спілкуванням за законами взаємної довіри;

3) підтримка інтимного зв'язку у спілкуванні.

***15. Яке з комунікативних умінь педагога є запорукою толерантного спілкування?***

1) уміння знаходити відповідні індивідуальним особливостям учнів комунікативні засоби;

2) уміння керувати власною та учнівською емоційністю мовлення;

3) володіння нестандартними прийомами спілкування.

***16. Толерантний стиль педагогічного спілкування – це?***

1) уміння «подавати себе» у спілкуванні з учнями;

2) прихильний, доброзичливий і дружній тон спілкування;

3) вербальна й невербальна контактність з учнями.

***17. Що покликане забезпечити толерантне педагогічне мовлення?***

1) дисциплінувати поведінку учнів;

2) позитивно впливати на свідомість і почуття учнів;

3) закріплювати знання учнів у процесі навчання;

***18. Для толерантного мовлення педагога характерно…***

1) точні й зрозумілі висловлювання, у яких вживаються просторічні слова для створення атмосфери невимушеності в класі;

2) така логічність, переконливість і спрямованість на дію висловлювань, що спонукає до активізації мислення учнів;
3) така інтонованість, мелодійність, виразність темпоритму, які зближують учителя й учнів і настроюють їх на співробітництво.

***19. Головною ознакою толерантного діалогу в педагогічному спілкуванні є…***

1) рівність особистісних позицій учителя й учня;
2) домінанта особистісної позиції вчителя;
3) домінанта особистісної позиції учня.

***20. Яка манера висловлювань характерна для толерантної форми діалогу в педагогічному спілкуванні?***

1) персоніфікована на зразок: «Я вважаю», «Я гадаю»;
2) знеособлена на кшталт: «Вважається...»; «Кажуть...»;
3) і перша, і друга.

***21. Який із наведених маніпулятивних прийомів спілкування вчителя найбільше провокує інтолерантну поведінку учнів?***

1) система мазунчиків («приручення» окремих учнів, на яких завжди можна покластися»);
2) система доносів (привчання учнів до того, щоб вони шпигували один за одним і доповідали вчителю);
3) створення атмосфери невідомості (утримання учнів у стані занепокоєння).

***22. Яка комунікативна реакція вчителя на відповіді учнів є найбільш толерантною?***

1) створення настанови на подальшу активну пізнавальну діяльність, наприклад: «Поміркуй ще, і можна отримати дуже цікаве рішення…»;
2) заохочення зусиль, схвалення діяльності, наприклад: «Добре! Важко не погодитися з вашими висновками…, але хто може запропонувати інше рішення?»;
3) вияв невдоволення відповіддю і стимулювання додаткових зусиль учня, наприклад: «Хотілося б більшої доказовості та аргументованості у відповіді…».

***23. Що є методологічною основою організації толерантної комунікації педагога?***

1) інтеграційний підхід до навчання, виховання й розвитку учнів;
2) морально-етичні принципи та принципи педагогіки ненасильства й співпраці;
3) індивідуалізація навчально-виховного процесу.

***24. Який із наведених принципів спілкування стосується толерантності?***

1) принцип розголосу;
2) принцип особистісного прикладу;
3) принцип позитивності.

**25. Яка комунікативна стратегія педагога є толерантною?**

**1)** використовувати відповідні комунікативні навички для рівноправного діалогу з учнями й мирного розв’язання конфліктів;

2)впливати словами на учнів так, щоб вони наслідували педагога;
3) мовленнєво впливати на учнів, щоб активізувати їхні критичні судження.

**26. Які особистісні комунікативні настанови толерантного вчителя?**

1) критичність, поблажливість, жалісливість, наполегливість, упертість;
2) відповідальність, сором'язливість, усміхненість, красномовність, інтимність;
3) відкритість, довірливість, визнання, доброчинність, повага.

**27. Що передбачено педагогікою комунікативної толерантності?**

1) створення умов для грамотного спілкування учнів;
2) створення психолого-педагогічних умов терплячої взаємодії у спілкуванні учнів;
3) корекція мовленнєвого розвитку школярів.

**28. У чому полягає сутність мирозабезпечувальної функції комунікативної толерантності вчителя?**

1) визначати багатомірність педагогічного середовища й налагоджувати контакти в ньому;
2) забезпечувати гармонійне, ненасильницьке спілкування між потенційно конфліктними його учасниками;
3) карати тих учасників комунікативної взаємодії, які вдалися до агресії.

***29. У чому полягає сутність регулятивної функції комунікативної толерантності вчителя?***

1) у стриманні й забороні неприязних висловлювань;
2) у стимулюванні красномовства й компліментарності;
3) в орієнтуванні діалогу на рівноправ'я, повагу, свободу.

***30. У чому полягає сутність психологічної функції комунікативної толерантності вчителя?***

1) відповідними мовленнєвими засобами нормалізувати психологічну атмосферу в класі у напрямі довір'я, поваги, визнання, підтримки;
2) підвищувати чутливість учнів до неблагоприємних факторів і ситуацій, що виникають у процесі спілкування;
3) розвивати критичне мислення, самолюбні, гідність, національну самосвідомість, самоцінність кожного учня в спілкуванні.

***31. У чому полягає сутність виховної функції комунікативної толерантності вчителя?***

1) передавати школярам мовленнєвий досвід пращурів;
2) бути для учнів взірцем красивого спілкування;
3) розвивати в учнів розуміння, співпереживання й адекватне оцінювання співрозмовника.

***32. У чому полягає сутність феліцитологічної функції комунікативної толерантності вчителя?***

1) спілкуватися з учнями так, щоб викликати повагу до себе;
2) давати учням повну свободу для думок і висловлювань;
3) організовувати педагогічне спілкування так, щоб всі його учасники були задоволені.

***33. Який метод педагогічного спілкування є толерантним?***

1) метод позитивних висловлювань.
2) метод оцінного судження.
3) метод комунікативного переходу з ролі чи проблеми на особистість.

**Ключ до розв'язання тестів**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | | x | | | | | | | | | x | | | | x | | | | x | x | | | | | x | | | | | x | | | x |
| **2** | | | x | x | | | x | | x | x | | | x | | | x | x | | | | x | x | x | | | | x | x | | | | | |
| **3** | x | | | | x | x | | x | | | | x | | x | | | | x | | | | | | x | | x | | | x | | x | x | |

Додаток Б – 2

**Методика «Межі педагогічної толерантності»**

[130, с. 110]

***Інструкція:*** Оцініть, наскільки Ви погоджуєтесь з наступними твердженнями:

**А** – погоджуюсь повною мірою
**Б** – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
**В** – не можу відповісти;
**Г** – швидше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь;
**Д** – абсолютно не погоджуюсь.

| № | Твердження | Варіант відповіді |
|---|---|---|
| 1 | Що б не зробила дитина, вона невинна вже тільки тому, що вона дитина. | |
| 2 | Основне завдання досвідченого педагога в тому, щоб забезпечити розвиток вихованця, в усьому його підтримуючи. | |
| 3 | Учень, перш ніж пропонувати свою точку зору щодо тої чи іншої проблеми, повинен засвоїти основні істини. | |
| 4 | Якщо учень не погоджується з очевидним, то це означає, що він або надміру впертий, або хуліганить. | |
| 5 | Якщо учень висловлює свою незгоду з тим, що каже педагог або з тим, що написано у підручнику – це лише спроба показати свою винятковість, виділитися. | |
| 6 | У педагогічній практиці не можна допускати панібратства з вихованцями. Потрібно дозволити їм відчути певну дистанцію, зберігаючи повагу і любов до них. | |
| 7 | Старшим не слід придушувати думку молодших, якщо вона не суперечить нормам моралі, навіть у тому випадку, коли ця думка не співпадає з думкою старших. | |
| 8 | Учень принципово не може знати навчальний предмет краще, ніж учитель. | |

| | | |
|---|---|---|
| 9 | Не терплю педагогів з низьким професійним рівнем. | |
| 10 | Діти мають право на власну думку, тільки якщо можуть переконливо цю думку обґрунтувати. | |
| 11 | Якщо приймати близько до серця емоційні проблеми та переживання кожної дитини, то робота педагога стане нестерпною. | |
| 12 | Хороший педагог – це лише той, хто завжди і в усьому є позитивним прикладом для дітей у поведінці на роботі та в особистому житті. | |
| 13 | У мене достатньо здібностей, щоб досягнути високого професійного рівня. | |
| 14 | Якщо дитину образять у школі, то я пораджу їй самостійно захищати себе і давати здачу. | |
| 15 | Якщо у даному мені дорученні щось залишається для мене незрозумілим, я завжди уточнюю всі деталі до виконання завдання. | |
| 16 | Зазвичай я висловлюю свою думку після старших по віку, становищу. | |
| 17 | У своїх вчинках я завжди намагаюсь притримуватись прийнятих у суспільстві правил поведінки. | |
| 18 | Робота справжнього педагога – це, перш за все, жертовність, нехтування власними інтересами. | |
| 19 | Професійний педагог завжди прагне заспокоїти дітей, колег, зберегти гарне ставлення. | |
| 20 | Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюсь піти йому на зустріч. | |

Ключі до тесту:

| **Номер твердження** | **Відповідь (у балах)** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **А** | **Б** | **В** | **Г** | **Д** |
| 1 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 2 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 4 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 5 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 6 | 4 | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 7 | 4 | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 8 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 9 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 10 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 11 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 12 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 13 | 4 | 3 | 0 | 2 | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | 4 | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 15 | 4 | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 16 | 4 | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 17 | 4 | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 18 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 19 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |
| 20 | 1 | 2 | 0 | 3 | 4 |

Максимальна кількість балів, які може набрати студент за цією методикою, - 80. Розрізняємо наступні рівні сформованості педагогічної толерантності:
*Дуже низький рівень* (0 – 16 балів) свідчить про те, що професія педагога протипоказана для людини. Виражена інтолерантність.
*Низький рівень* (17 – 32 бали) – характеризується яскраво вираженими авторитарними установками у педагогічній діяльності, байдужістю до особистісних проявів дітей, дистанцією у спілкуванні.
*Середній рівень* (33 – 48 балів) – оптимальний рівень толерантності. Характерні толерантні відносини з іншими, взаємодія з ними, розуміння, прийняття їхніх особистісних особливостей та права на власне самовираження. Не допускається панібратство, а співпраця ґрунтується на довірі та повазі.
*Високий рівень* (49 – 63 бали) – надміру виражена толерантність. Властиві конформізм, поступки, надмірна опіка педагога у взаємодії з дітьми.
*Дуже високий рівень* (64 – 80 балів) – толерантні установки виражені максимально, у зв'язку з чим здійснення педагогічної діяльності матиме характер самознищення для людини, можливі депресії. Це варіант інтолерантності.

Додаток В – 1

**Мотивація професійної діяльності (методика К. Замфир, модифікація А. Реана )** [25, с. 280–283]

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Стать _____ Вік _____ Дата _____

Курс _____ Група _____

***Інструкція***: прочитайте наступні мотиви професійної діяльності та оцініть їхнє значення для Вас за п'ятибальною шкалою. Поставте позначку «+» навпроти Вашої відповіді у таблиці.

| **Мотиви професійної діяльності** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| | **У дуже незначній мірі** | **У досить незначній мірі** | **У невеликій, але і не малій мірі** | **У досить великій мірі** | **У дуже великій мірі** |
| 1. Грошовий заробіток | | | | | |
| 2. Прагнення кар'єрного | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| росту на роботі | | | | | |
| 3. Прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег | | | | | |
| 4. Прагнення уникнути ймовірних покарань чи неприємностей | | | | | |
| 5. Потреба досягнути соціального престижу та поваги з боку інших | | | | | |
| 6. Задоволення від самого процесу і результатів роботи | | | | | |
| 7. Можливість найбільш повної самореалізації саме у цій діяльності | | | | | |

*Обробка результатів*. Підрахуйте показники ВМ, ЗПМ та ЗНМ відповідно до ключів:
ВМ = (оцінка п.6 + оцінка п. 7)/2
ЗПМ = (оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п.5)/3
ЗНМ = (оцінка п.3 + оцінка п.4)/2
Інтерпретація результатів. На основі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості.
*Високому* рівню толерантності відповідають співвідношення ВМ>ЗПМ>ЗНМ та ВМ=ЗПМ>ЗНМ.
*Середньому* рівню – ВМ=ЗНМ>ЗПМ, ВМ>ЗНМ>ЗПМ, ВМ=ЗНМ=ЗПМ, ЗПМ>ВМ>ЗНМ, ЗПМ>ВМ>ЗНМ, ВМ>ЗПМ>ЗНМ, які є проміжними з точки зору їх ефективності у навчальній діяльності та спонукають прояви ситуативної толерантності.
*Низький* рівень засвідчують комплекси – ЗНМ>ЗПМ>ВМ, ЗНМ>ВМ=ЗПМ, ЗПМ=ЗНМ>ВМ, ЗПМ>ЗНМ>ВМ, ЗНМ>ВМ>ЗПМ, у яких переважає високий рівень зовнішньої негативної мотивації, що у значній мірі ускладнює процес толерантної взаємодії у процесі навчання.

Додаток В – 2

**Тест-питальник МУН А. Реана (Мотивація успіху / боязні невдачі)**

[25, с. 189–190]

Прізвище, ім’я, по батькові _____
Стать _____ Вік _____ Дата _____
Курс _____ Група _____

***Інструкція***: ознайомтесь з наступними твердженнями та поставте «+», якщо Ви погоджуєтесь з ними, або «-», якщо Ви не погоджуєтесь. Відповідати потрібно швидко, адже перша відповідь, яка прийшла Вам на думку, є правильною.

| **відповідь** | **№** | **Твердження** |
|---|---|---|
| | 1 | Розпочинаючи роботу, я, як правило, оптимістично налаштований, сподіваюсь на успіх. |
| | 2 | Зазвичай я дію активно. |
| | 3 | Я схильний проявляти ініціативу. |
| | 4 | Виконуючи відповідальні завдання, я по мірі моїх можливостей намагаюсь знайти будь-які причини, щоб відмовитись. |
| | 5 | Часто вибираю крайнощі: або дуже легкі, або такі завдання, які абсолютно неможливо виконати. |
| | 6 | Стикаючись з перешкодами, я, як правило, не відступаю, а шукаю способи вирішити їх. |
| | 7 | При чергуванні успіхів та невдач я схильний переоцінювати свої успіхи. |
| | 8 | Плідність діяльності здебільшого залежить від мене самого, а не від чийогось контролю. |
| | 9 | Коли мені доводиться братись за важке завдання, а часу мало, я працюю значно гірше і повільніше. |
| | 10 | Я зазвичай наполегливий у досягненні мети. |
| | 11 | Я зазвичай планую своє майбутнє не лише на кілька днів, але й на місяць, рік наперед. |
| | 12 | Я завжди думаю, перш ніж ризикувати. |
| | 13 | Я зазвичай не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо мене ніхто не контролює. |
| | 14 | Надаю перевагу середнім по важкості або трішки завищеним цілям, але яких можливо досягнути. |
| | 15 | Якщо я зазнав невдачі і мені не вдається виконати завдання, я відразу втрачаю до нього інтерес. |
| | 16 | При чергуванні успіхів та невдач я схильний переоцінювати свої невдачі. |
| | 17 | Надаю перевагу плануванню свого майбутнього лише на найближчий час. |
| | 18 | Якщо я працюю в умовах обмеженого часу, результативність моєї діяльності зазвичай покращується, навіть якщо завдання досить важке. |
| | 19 | Я, як правило, не відмовляюсь від поставленої цілі, навіть у випадку невдачі на шляху до її здійснення. |
| | 20 | Якщо я сам вибрав собі завдання, то у випадку невдачі його привабливість ще більше зростає для мене. |

Ключі до тесту:
«Так»: 1, 2, 3,6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.
«Ні»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.
Обробка результатів. За кожне спів падання відповіді з ключем до тесту нараховується 1 бал. Підраховується загальна кількість балів.
*Мотивація боязні невдачі*: від 1 до 7 балів.
*Мотивація успіху:* від 14 до 20 балів.
Якщо кількість балів набрано у межах від 8 до 13, то вважається, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. Причому, слід пам'ятати, якщо кількість балів 8 – 9, то людина швидше схильна до мотивації боязні невдачі; при кількості балів 12 – 13 – мотивація успіху.

Додаток В – 3

**Методика «Спрямованість особистості» Б. Басса** [68, с. 196–199]

Прізвище, ім'я, по батькові

_____

Стать _____ Вік _____ Дата _____

Курс _____ Група _____

***Інструкція***: Уважно прочитайте твердження та з відповідей на кожен з пунктів виберіть ту, яка найкраще виражає Вашу точку зору з даного питання. Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть у колонці для запису відповідей поряд з номером відповідного пункту (1-27) під рубрикою «найбільше». Потім з відповідей на кожний з пунктів виберіть той, який найменш для Вас цінний. Букву, якою позначена відповідь, знову напишіть у колонці для запису відповідей поряд з номером відповідного пункту під рубрикою «найменше». Намагайтеся бути максимально правдивим. Серед варіантів відповідей немає «хороших» або «поганих», тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є «правильною» або «кращою» для Вас.

| № | Тестовий матеріал | Відповідь | |
|---|---|---|---|
| | | **найбільше** | **найменше** |
| 1 | Найбільше задоволення я отримую від:<br>***А***. *схвалення моєї роботи;*<br>***Б***. *усвідомлення того, що робота зроблена добре;*<br>***В***. *усвідомлення того, що мене оточують друзі.* | | |
| 2 | Якби я грав футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:<br>***А***. *тренером, який розробляє тактику гри;*<br>***Б***. *відомим гравцем;*<br>***В***. *обраним капітаном команди.* | | |
| 3 | На мою думку, кращим педагогом є той, хто:<br>***А***. *проявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний* | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | *підхід;*<br>***Б.*** *викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмету;*<br>***В****. створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.* | | |
| 4 | Мені подобається, коли люди:<br>***А****. радіють виконаній роботі;*<br>***Б****. із задоволенням працюють у колективі;*<br>***В.*** *прагнуть виконати свою роботу краще за інших.* | | |
| 5 | Я хотів би, щоб мої друзі:<br>***А****. були чуйні і допомагали людям, коли для цього з'являються можливості;*<br>***Б****. були вірні й віддані мені;*<br>***В.*** *були розумними і цікавими людьми.* | | |
| 6 | Кращими друзями я вважаю тих:<br>***А****. з ким складаються хороші взаємини;*<br>***Б****. на кого завжди можна покластися;*<br>***В****. хто може багато чого досягти в житті.* | | |
| 7 | Найбільше я не люблю:<br>***А****. коли у мене щось не виходить;*<br>***Б****. коли псуються відносини з товаришами;*<br>***В****. коли мене критикують.* | | |
| 8 | На мою думку, найгірше, коли педагог:<br>***А****. не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними;*<br>***Б****. викликає дух суперництва в колективі;*<br>***В****. недостатньо добре знає свій предмет.* | | |
| 9 | У дитинстві мені найбільше подобалося:<br>***А****. проводити час з друзями;*<br>***Б****. відчуття виконаних справ;*<br>***В****. коли мене за що-небудь хвалили.* | | |
| 10 | Я хотів би бути схожим на тих, хто:<br>***А****. домігся успіху в житті;*<br>***Б****. по-справжньому захоплений своєю справою;*<br>***В****. відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.* | | |
| 11 | У першу чергу школа повинна:<br>***А****. навчити вирішувати завдання, які ставить життя;*<br>***Б****. розвивати насамперед індивідуальні здібності учня;*<br>***В****. виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.* | | |
| 12 | Якби у мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:<br>***А****. для спілкування з друзями;*<br>***Б****. для відпочинку і розваг;* | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ***В***. *для своїх улюблених справ і самоосвіти.* | | |
| 13 | Найбільших успіхів я досягаю, коли:<br>***А***. *працюю з людьми, які мені симпатичні;*<br>***Б***. *у мене цікава робота;*<br>***В***. *мої зусилля добре винагороджуються.* | | |
| 14 | *Я* люблю, коли:<br>***А***. *інші люди мене цінують;*<br>***Б***. *відчуваю задоволення від виконаної роботи;*<br>***В***. *приємно проводжу час з друзями.* | | |
| 15 | Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:<br>***А***. *розповіли про будь-яку цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом і т.д., в якій мені довелося брати участь;*<br>***Б***. *написали про мою діяльність;*<br>***В***. *обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.* | | |
| 16 | Найкраще я вчуся, якщо викладач:<br>***А***. *має до мене індивідуальний підхід;*<br>***Б***. *зуміє викликати у мене інтерес до предмету;*<br>***В***. *влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.* | | |
| 17 | Для мене немає нічого гіршого, ніж:<br>***А***. *образа особистої гідності;*<br>***Б***. *невдача при виконанні важливої справи;*<br>***В***. *втрата друзів.* | | |
| 18 | Найбільше я ціную:<br>***А***. *успіх;*<br>***Б***. *можливості хорошої спільної роботи;*<br>***В***. *здоровий практичний розум і кмітливість.* | | |
| 19 | *Я* не люблю людей, які:<br>***А***. *вважають себе гірше за інших;*<br>***Б***. *часто сваряться і конфліктують;*<br>***В***. *заперечують проти всього нового.* | | |
| 20 | Приємно, коли:<br>***А***. *працюєш над важливою для всіх справою;*<br>***Б***. *маєш багато друзів;*<br>***В***. *викликаєш захоплення і всім подобаєшся.* | | |
| 21 | На мою думку, в першу чергу керівник повинен бути:<br>***А***. *доступним;*<br>***Б***. *авторитетним;*<br>***В***. *вимогливим.* | | |
| 22 | У вільний час я охоче прочитав би книги:<br>***А***. *про те, як заводити друзів і підтримувати хороші відносини з людьми;* | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ***Б***. *про життя знаменитих і цікавих людей;*<br>***В.*** *про останні досягнення науки і техніки.* | | |
| 23 | Якби у мене були здібності до музики, я волів би бути:<br>***А***. *диригентом;*<br>***Б***. *композитором;*<br>***В***. *солістом.* | | |
| 24 | Мені б хотілося:<br>***А***. *придумати цікавий конкурс;*<br>***Б***. *перемогти в конкурсі;*<br>***В.*** *організувати конкурс і керувати ним.* | | |
| 25 | Для мене найважливіше знати:<br>***А***. *що я хочу зробити;*<br>***Б***. *як досягти мети;*<br>***В***. *як організувати людей для досягнення мети.* | | |
| 26 | Людина повинна прагнути до того, щоб:<br>***А.*** *інші були задоволені нею;*<br>***Б.*** *насамперед виконати своє завдання;*<br>***В.*** *їй не потрібно було дорікати за виконану роботу.* | | |
| 27 | Найкраще я відпочиваю у вільний час:<br>***А***. *у спілкуванні з друзями;*<br>***Б***. *переглядаючи розважальні фільми;*<br>***В.*** *займаючись своєю улюбленою справою.* | | |

*Інтерпретація результатів*. Відповідь «найбільш» отримує 2 бали, «найменш» – 0, залишився невибраний - 1 бал. Бали, набрані по всіх 27 пунктах, сумуються для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляються наступні спрямованості:

1. Спрямованість на себе («Я») – егоїстична – орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність.

2. Спрямованість на спілкування (С) – комунікативна – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності і емоційних відносинах з людьми.

3. Спрямованість на справу (Д) – ділова – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

Ключі до тесту:

| № | Я | С | Д | № | Я | С | Д |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | А | В | Б | 15 | Б | В | А |
| 2 | Б | В | А | 16 | А | В | Б |
| 3 | А | В | Б | 17 | А | В | Б |
| 4 | В | Б | А | 18 | А | Б | В |
| 5 | Б | А | В | 19 | А | Б | В |
| 6 | В | А | Б | 20 | В | Б | А |
| 7 | В | Б | А | 21 | Б | А | В |
| 8 | А | Б | В | 22 | Б | А | В |
| 9 | В | А | Б | 23 | В | А | Б |
| 10 | А | В | Б | 24 | Б | В | А |
| 11 | Б | А | В | 25 | А | В | Б |
| 12 | Б | А | В | 26 | В | А | Б |
| 14 | В | А | Б | 27 | Б | А | В |
| 14 | А | Б | В | | | | |

Додаток Г – 1

**Методика «Комунікативна толерантність»**
**(адаптований варіант питальника В. Бойка)** [178, с. 60–65]

Прізвище, ім’я, по батькові
_____
Стать _____ Вік _____ Дата _____
Курс _____ Група _____

***Інструкція:*** Оцініть, наскільки наступні твердження правильні щодо Вас. Відповідаючи, використовуйте бали від 0 до 3, де
0 – зовсім неправильно
1 – правильно у певній мірі
2 - правильно у значній мірі
3 - правильно у найвищій мірі

**Шкала 1**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|
| 1. | Повільні люди, зазвичай, діють мені на нерви | |
| 2. | Мене дратують метушливі, непосидющі люди | |
| 3. | Шумні дитячі ігри я витримую з важкістю | |
| 4. | Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше діють на мене негативно | |
| 5. | Бездоганна в усіх відношеннях людина насторожила б мене | |
| Всього | | |

**Шкала 2**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 6. | Мене, зазвичай, виводить з рівноваги некмітливий співбесідник | |
| 7. | Мене дратують любителі поговорити | |
| 8. | Мені важко розмовляти з байдужим для мене супутником у поїзді (літаку), який ініціює розмову | |
| 9. | Мене б обтяжувала розмова з випадковим подорожнім, який поступається мені за рівнем знань і культури | |
| 10. | Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого, ніж у мене, інтелектуального рівня | |
| Всього | | |

**Шкала 3**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|
| 11. | Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, вбрання) | |
| 12. | Так звані «нові українці», зазвичай, справляють неприємні враження або низьким рівнем культури, або чванством | |
| 13. | Я відверто не симпатизую представникам деяких національностей у моєму оточенні | |
| 14. | Існує тип чоловіків (жінок), яких я не терплю | |
| 15. | Мені дуже не подобаються ділові партнери з низьким інтелектуальним чи професійним рівнем | |
| Всього | | |

**Шкала 4**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|
| 16. | Вважаю, що на грубість потрібно відповідати так само | |
| 17. | Мені важко приховати, якщо людина чимось мені неприємна | |
| 18. | Мене дратують люди, які в суперечці прагнуть наполягати на своєму | |
| 19. | Мені неприємні самовпевнені люди | |
| 20. | Зазвичай, мені важко втриматись від зауваження на адресу озлобленої чи знервованої людини, яка штовхається у транспорті | |
| Всього | | |

**Шкала 5**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|
| 21. | Я маю звичку повчати оточуючих | |
| 22. | Невиховані люди обурюють мене | |
| 23. | Я часто помічаю, що намагаюсь виховувати когось | |
| 24. | Я маю звичку постійно робити комусь зауваження | |
| 25. | Я люблю командувати близькими | |
| Всього | | |

**Шкала 6**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|
| 26. | Мене дратують старі люди, коли вони у годину пік опиняються у міському транспорті чи в магазинах | |
| 27 | Жити у номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто тортури | |
| 28. | Коли партнер не погоджується у чомусь із моєю правильною позицією, то це, зазвичай, дратує мене | |
| 29. | Я проявляю нетерпимість, коли мені перечать | |
| 30. | Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені цього хочеться | |
| Всього | | |

**Шкала 7**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|
| 31. | Зазвичай, я сподіваюсь, що ті, хто мене ображають, отримають те, на що вони заслуговують | |
| 32. | Мені часто дорікають за бурчання | |
| 33. | Я довго пам’ятаю образи, нанесені тими, кого я ціную або поважаю | |
| 34. | Не можна прощати співробітникам нетактовні жарти | |
| 35. | Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство, я на нього однаково ображусь | |
| Всього | | |

**Шкала 8**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|
| 36. | Я засуджую людей, які плачуть на чужому плечі | |
| 37. | Внутрішньо я не схвалюю своїх знайомих, які за зручної нагоди розповідають про свої хвороби | |
| 38. | Я намагаюсь уникати розмови, коли хтось починає скаржитись на своє сімейне життя | |
| 39. | Зазвичай, я без надмірної уваги вислуховую сповіді друзів (подруг) | |
| 40. | Мені іноді подобається позлити когось з рідних чи друзів | |
| Всього | | |

**Шкала 9**

| № | **Твердження** | Бали |
|---|---|---|
| 41. | Як правило, мені важко піти на поступки партнерам | |
| 42. | Мені важко ладнати з людьми, у яких важкий характер | |
| 43. | Зазвичай, я важко пристосовуюсь до нових партнерів по спільній роботі | |

| | | |
|---|---|---|
| 44. | Я намагаюсь не підтримувати стосунки з дещо дивними людьми | |
| 45. | Найчастіше я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий | |
| Всього | | |

*Обробка результатів*. За кожною шкалою підраховується загальна сума балів. Максимальна кількість балів за кожною шкалою – 15, загальна сума за усіма шкалами – 135 балів. Чим вища кількість набраних балів, тим вищий рівень комунікативної інтолерантності до оточуючих.
0 – 45 балів – високий рівень комунікативної толерантності.
46 – 90 – середній рівень комунікативної толерантності.
91 – 135 – низький рівень комунікативної толерантності.

Додаток Г – 2

**Методика «Діагностика індивідуального стилю спілкування майбутнього вчителя»** (методика С. Братченка у модифікації А. Зінченко [74, с. 237–243])

Прізвище, ім’я, по батькові _____
Стать _____ Вік _____ Дата _____
Курс _____ Група _____

***Інструкція до питальника***

Шановний студенте, уявіть, будь ласка, що Вам необхідно обговорити, наприклад, з однокурсником, дуже важливу для вас обох проблему. Нижче наведено різні варіанти поведінки в цій ситуації. Вам пропонується вибрати той варіант (обведіть кружечком номер відповіді), який найбільшою мірою відповідає Вашому стилю спілкування. Однак запропоновані варіанти не вичерпують усього розмаїття можливих форм комунікативної поведінки. Тому, якщо жоден із них не відповідає Вашому уявленню про спілкування, то сформулюйте, будь ласка, свій варіант і впишіть його під номером 6. Просимо відповісти щиро.

***Питальник***

*1. Щоб співбесідник правильно зрозумів мене . . .*
1. – я повинен говорити про те, що його хвилює й цікавить
2. – у нього має бути однакова зі мною точка зору.
3. – головне, аби він добре знався на обговорюваному питанні.
4. – я повинен говорити те, що йому зрозуміло й із чим він згоден.
5. – я не завжди прагнутиму досягти цього.
6. – . . .

*2. Я чекаю від співбесідника . . .*
1. – чіткої й твердої позиції.
2. – згоди зі мною.

3. – якої-небудь користі для себе.
4. – участі в розв’язанні ділових питань.
5. – відвертості, готовності прийняти мою допомогу.
6. – . . .

*3. Те, що відчуває й переживає співбесідник . . .*

1. – я беру близько до серця.
2. – може впливати на мою поведінку.
3. – може являти інтерес.
4. – не повинно заважати справі.
5. – не слід показувати іншим.
6. – . . .

*4. Я хотів би, аби співбесідник займав у спілкуванні зі мною позицію . . .*

1. – зручну для мене.
2. – все одно яку.
3. – лідера.
4. – співчуваючого слухача.
5. – зручну для нього.
6. – . . .

*5. Довіра співрозмовника до мене . . .*

1. – не має суттєвого значення для справи.
2. – потрібна, якщо для мене важлива ця людина.
3. – має бути цілковитою.
4. – зробить спілкування спокійнішим і легшим.
5. – дуже цінна, і я прагнутиму виправдати її.
6. - . . .

*6. Якщо у спілкуванні між нами назріває конфлікт, співбесідник ...*

1. – повинен поступитися.
2. – може розраховувати на мою готовність допомогти, поступитися.
3. – не повинен робити того, чого я не хочу.
4. – нехай краще займеться справою.
5. – повинен його не допустити.
6. - . . .

*7. Якщо співбесідник мене не розуміє . . .*

1. – значить, я погано пояснюю і повинен йому допомогти.
2. – я повинен вислухати його точку зору.
3. – мене це не хвилює, якщо не заважає справі.
4. – я припиняю з ним спілкуватися.
5. – я йому пояснюватиму, якщо мені це треба.
6. - . . .

*8. Для мене важливо, аби у спілкуванні зі мною співбесідник виходив з . .*

1. – моїх інтересів.
2. – бажання не загострювати взаємини.
3. – того, що приємно для мене.
4. – того, що його хвилює.

5. – інтересів спільної справи.
6. – . . .

*9. Якщо співбесідник припиняє мене слухати . . .*

1. – мене це не хвилює.
2. – я ображаюся і припиняю розмову.
3. – значить, у цьому винен я.
4. – я намагаюся вплинути на нього по-іншому.
5. – я слухатиму його.
6. – . . .

*10. Мені подобається таке спілкування, якщо . . .*

1. – воно відбувається спокійно, і я згоден зі співбесідником.
2. – я маю від нього користь.
3. – я відчуваю, що потрібний співбесідникові.
4. – є практичний результат.
5. – я отримую задоволення.
6. – . . .

*11. Для того, щоб правильно зрозуміти співрозмовника. . .*

1. – він має бути моїм однодумцем.
2. – треба менше розмовляти, а більше діяти.
3. – я повинен погодитися з його точкою зору.
4. – слід уважно за ним спостерігати.
5. – мені необхідно цілком зосередитися на його проблемах.
6. – . . .

*12. Я вважаю за правильне, якщо співрозмовник чекає від мене . .*

1. – згоди.
2. – того, що я маю намір йому запропонувати.
3. – нічого не чекає.
4. – допомоги, участі.
5. – чіткої і твердої позиції.
6. – . . .

*13. Те, що я відчуваю і переживаю . . .*

1. – залежить від уболівань співбесідника.
2. – не має бути помітним для співрозмовника.
3. – не повинно заважати справі.
4. – має бути важливим для партнера, і він теж повинен переживати.
5. – не повинно турбувати співбесідника.
6. – . . .

*14. Я прагну зайняти у спілкуванні позицію . . .*

*1.* – зручну для співбесідника.
2. – все одно яку.
3. – співчуваючого слухача.
4. – зручну для мене.
5. – лідера.
6. – . . .

*15. Довіряти співбесідникові . . .*
1. – можна лише в окремих випадках (якщо в цьому є сенс).
2. – необхідно, якщо це на користь справи.
3. – можна, якщо його позиція переконлива.
4. – доцільно, якщо наші погляди збігаються.
5. – треба, бо це допоможе йому.
6. – . . .

*16. Якщо у спілкуванні назріває конфлікт, я . . .*
1. – займуся справою.
2. – постараюся його залагодити.
3. – діятиму відповідно до своїх інтересів.
4. – поступлюся, аби допомогти співбесідникові.
5. – доводитиму свою правоту.
6. – . . .

*17. У спілкуванні я виходжу з . . .*
1. – прагнення ствердити свою точку зору.
2. – бажання отримати максимум користі для себе.
3. – необхідності розв’язати проблеми іншої людини, допомогти їй.
4. – необхідності уникнути конфлікту.
5. – інтересів справи.
6. – . . .

*18. Якщо я не розумію співрозмовника. . .*
1. – мене це не турбує.
2. – дуже переживаю й шукаю свою помилку.
3. – переглядаю свою точку зору.
4. – значить, він погано пояснює.
5. – прагнутиму зрозуміти, якщо мені це треба.
6. – . . .

*19 . Для мене головна мета спілкування . . .*
1. – допомогти, підтримати співбесідника.
2. – розв’язати ділове питання.
3. – отримати задоволення.
4. – уникнути конфлікту.
5. – отримати яку-небудь користь.
6. – . . .

*20 . Якщо я вважаю, що співбесідник не має рації, то . . .*
1. – втрачаю до нього інтерес.
2. – вважаю, що можу йому допомогти.
3. – домагатимуся того, аби він визнав і виправив свою помилку.
4. – не загострюватиму ситуацію.
5. – це мене не турбує, бо це його проблема.
6. – . . .

***Диференціація стилів спілкування за результатами опитування***

*1. Толерантний стиль спілкування передбачає діалогічну й альтероцентристську його спрямованість.* Діалогічна спрямованість спілкування (**Д**) – орієнтація на: рівноправне спілкування, взаєморозуміння, взаємну відвертість і комунікативну співпрацю, прагнення до взаємного самовираження, розвитку. Альтероцентристська (альтруїстська) спрямованість спілкування (**Ал**) – добровільна центрація на партнерові, орієнтація на його меті, потребах, емоціях, безкорислива пожертва власними інтересами й ігнорування своїх цілей.

*2. Індиферентно-толерантний стиль спілкування передбачає індиферентну й конформну його спрямованість.* Індиферентна спрямованість спілкування (**І**) – це домінування орієнтації на розв'язання суто ділових питань, на ділову комунікацію і предметну взаємодію, уникнення комунікативних актів. Конформна спрямованість спілкування (**К**) – відмова від рівноправності у спілкуванні на користь партнера, орієнтація на підкорення силі авторитету, на «об'єктну» позицію для себе, на некритичну згоду й уникнення протидії (наслідування, підлаштування, компромісність).

*3. Інтолерантний стиль спілкування передбачає маніпулятивну й авторитарну його спрямованість.*

Маніпулятивна спрямованість спілкування (**М**) – орієнтування на використання партнера й усього комунікативного процесу з максимальною користю для себе; ставлення до партнера як до засобу, об'єкту своїх маніпуляцій.

Авторитарна спрямованість спілкування (**Ав**) – орієнтування на домінування у спілкуванні, прагнення принизити особу партнера, підкоряти його собі шляхом зневаги й агресії.

### *Обробка та інтерпретація результатів опитування*

Обробка отриманих даних опитування починається з підрахунку балів, набраних за кожною категорією виду спрямованості спілкування. Для цього варіанти відповідей, вибраних опитуваним, розшифровуються допомогою ключа до питальника.

За кожну відповідь нараховується 1 бал на користь відповідної категорії. Далі інтерпретуються ті відповіді, які були самостійно сформульовані респондентом. Для їх оцінки використовується наведені вище описи видів спрямованості у спілкуванні. Кожній відповіді на основі зіставлення з характеристиками видів спрямованості спілкування дається якісна оцінка й присвоюється певна категорія («Д», «Ав», «М» та ін.). У разі, якщо неможливо однозначно оцінити ту чи ту відповідь, допускається приписування їй відразу дві категорії. У випадках, коли взагалі неможливо оцінити запропонований варіант відповіді, то їй не приписується жодна

категорія. Потім по кожній категорії спрямованості спілкування виводиться підсумковий кількісний показник (сума балів). Наприклад, підсумкова оцінка результатів опитування, виглядатиме таким чином: Д – 2 бали; Ав – 2 бали; М – 6 балів; Ал – 0 балів; К –1 бал; І – 9 балів.

Однак слід взяти до уваги той факт, що загальна сума балів (по всіх категоріях) у більшості респондентів може бути різною, бо деякі варіанти самостійно сформульованих відповідей не можуть бути однозначно віднесені до якої-небудь категорії або ж окремій відповіді можуть бути привласнені одночасно дві категорії. Тому для порівняння результатів опитування його абсолютні значення в балах переводяться у відсотки. Для наведеного вище прикладу відсотковий підсумок матиме такий вигляд: загальна сума 20 балів (100 %), за категоріями – Д – 10 %, Ав. – 10 %, М – 30 %, Ал – 0 %, К – 5 %, І – 45 %.

Щоб визначити, який стиль спілкування домінує в конкретного респондента, отримані дані його опитування у відсотках слід диференціювати за формулами:

Д + Ал = толерантний стиль спілкування;

К + І = індиферентно-толерантний стиль спілкування;

М + Ав = інтолерантний стиль спілкування.

Для наведеного вище прикладу, це виразиться так:

10 % + 0 % = 10 %;

5 % + 45 % = 50 %;

30 % + 10 % = 40 %.

Отже, для респондента, який отримає такі дані, буде притаманний індеферентно-толерантний стиль спілкування.

***Ключ до питальника***

| № питання | Варіанти відповідей | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 (Д) |
| 1 | Ал | Ав | І | К | М | |
| 2 | К | Ав | М | І | Ал | |
| 3 | Ал | К | М | І | Ав | |
| 4 | М | І | К | Ав | Ал | |
| 5 | І | М | Ав | К | Ал | |
| 6 | Ав | Ал | М | І | К | |
| 7 | Ал | К | І | Ав | М | |
| 8 | М | К | Ав | Ал | І | |
| 9 | І | Ав | Ал | М | К | |
| 10 | К | М | Ал | І | Ав | |
| 11 | Ав | І | К | М | Ал | |
| 12 | К | М | І | Ал | Ав | |
| 13 | Ал | М | І | Ав | К | |
| 14 | К | І | Ал | М | Ав | |
| 15 | М | І | К | Ав | Ал | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | І | К | М | Ал | Ав | |
| 17 | Ав | М | Ал | К | І | |
| 18 | І | Ал | К | Ав | М | |
| 19 | Ал | І | Ав | К | М | |
| 20 | М | Ал | Ав | К | І | |

Додаток Д – 1

**Діагностика емпатії майбутнього вчителя**

**(**адаптована методика В. Бойка) [22, с. 118–120]

Прізвище, ім’я, по батькові

_____

Стать _____ Вік _____ Дата _____

Курс _____ Група _____

Шановний студенте, якщо Ви згодні з твердженнями, то поставте поряд з їхніми номерами в питальнику позначку «+», а якщо не згодні – позначку «–».

***Текст питальника***

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя й поведінку студентів і викладачів, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.
2. Якщо викладачі й студенти являють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю доказам свого розуму, аніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречно для себе цікавитися домашніми проблемами моїх однокурсників.
5. Я можу легко завоювати довіру будь-якого студента, якщо це буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі відгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай ініціюю розмову про життя, навчання, роботу, політику з випадковими студентами-попутниками по дорозі в університет.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо мої однокурсники чимось пригноблені.
9. Моя інтуїція – надійніший засіб розуміння своїх однокурсників, аніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншого студента нетактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю однокурсників, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її повадки й стани.

13. Я не часто міркую про причини вчинків тих студентів, які мають до мене безпосереднє відношення.

14. Я не часто беру близько до серця проблеми своїх друзів-однокурсників.

15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось має трапитися з моїм другом-однокурсником, і очікування виправдовуються.

16. У спілкуванні з однокурсниками я зазвичай прагну уникати розмов про щось особисте.

17. Іноді однокурсники дорікають мені в черствості, неувазі до них.

18. Мені легко вдається, наслідуючи викладачів, копіювати їхню інтонацію, міміку.

19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів зі спілкування.

20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.

21. Часто, діючи наздогад, я зазвичай находжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя безглуздо.

23. Я здатний цілком злитися з улюбленою людиною, ніби розчинившись у ній.

24. Мені рідко траплялися такі студенти, яких я розумів би без зайвих слів.

25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови посторонніх студентів.

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені простіше підсвідомо відчути сутність того чи того студента, аніж зрозуміти його, «розклавши по поличках».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось зі студентів моєї академгрупи.

29. Мені було б важко задушевно й довірливо спілкуватися з настороженим, замкнутим студентом.

30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді мало знайомих студентів.

32. Я переймаюся, якщо бачу свого однокурсника стурбованим.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, суворістю, послідовністю, аніж інтуїцією.

34. Якщо мої друзі-однокурсники розпочинають говорити про свої неприємності, я вважаю за доцільне перемкнути розмову в інше тематичне русло.

35. Якщо я бачу, що в когось зі студентів моєї академгрупи погано на душі, то зазвичай утримуюсь від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дурниці можуть так сильно засмучувати людей.

### *Обробка результатів*

Нижче наведено 6 шкал з номерами певних тверджень. Підраховується число збігів Ваших відповідей з ключем по кожній шкалі, а потім визначається сумарна оцінка.

Раціональний канал емпатії: +1, +7, –13, +19, +25, –31.
Емоційний канал емпатії: –2, +8, –14, +20, –26, +32.
Інтуїтивний канал емпатії: –3, +9, +15, +21, +27, –33.
Настанови, що сприяють емпатії: +4, –10, –16, –22, –28, –34.
Проникliва здатність до емпатії: +5, –11, –17, –23, –29, –35.
Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, –24, +30, –36.

Оцінки за кожною шкалою можуть варіювати від 0 до 6 балів і вказують на вагомість конкретного параметра у структурі емпатії.

*Раціональний канал емпатії* характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення людини на розуміння сутності будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми й поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шлюзи емоційного й інтуїтивного відображення партнера зі спілкування.

*Емоційний канал емпатії* фіксує здатність людини входити в емоційний резонанс з іншими – співпереживати, брати співучасть. Емоційна чутливість стає засобом входження в енергетичне поле партнера. Зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку й ефективно впливати можливо лише у разі, якщо відбулося енергетичне підстроювання до партнера. Співучасть і співпереживання виконує роль з'єднувальної ланки між людьми.

*Інтуїтивний канал емпатії* дає людині передбачати поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різна інформація про партнерів.

*Настанови, що сприяють або перешкоджають емпатії.* Ефективність емпатії знижується, якщо людина прагне уникати особистих контактів, вважає за недоречне виявляти цікавість до іншої особи, переконала себе спокійно ставитися до вболівань і проблем інших. Подібні судження різко обмежують діапазон емоційної чутливості й емпатійного сприйняття.

*Проникliва здатність до емпатії* розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дає змогу створювати атмосферу відвертості, довіри, задушевності. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає розкриттю та емпатійному пізнанню.

*Ідентифікація* – важлива умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В

основі ідентифікації – легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник може змінюватися від 0 до 36 балів. 30 балів і більше – високий рівень емпатії; 22 – 29 – середній рівень; 0 – 21 – низький рівень.

Додаток Д – 2

**Тест К. Томаса «Стратегія і тактика поведінки у конфліктній ситуації»**

[25, с. 288–290]

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Стать _____ Вік _____ Дата _____

Курс _____ Група _____

***Інструкція***: Уявіть типову ситуацію професійного чи міжособистісного спілкування і виберіть з поданого переліку найбільш властивий вам спосіб реакції. У бланку відповідей (ключі до тесту) позначте обраний варіант. Послідовно опрацюйте всі твердження тесту, не пропускаючи жодного. Над відповідями довго не замислюйтесь, оскільки правильних і неправильних відповідей тут немає.

**1.** а) Буває, що я дозволяю іншим брати на себе відповідальність у розв'язанні суперечливих проблем;

б) перш ніж обговорювати те, в чому наші думки розходяться, намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обоє погоджуємося.

**2.** а) Намагаюся знайти компромісне рішення;

б) прагну владнати конфлікт з урахуванням інтересів іншої людини.

**3.** а) Як правило, наполегливо прагну домогтися свого;

б) іноді жертвую власними інтересами задля інтересів іншого.

**4.** а) Намагаюся знайти компромісне рішення;

б) прагну не образити почуттів іншої людини.

**5.** а) Намагаючись уладнати конфліктну ситуацію, постійно шукаю підтримку в іншого;

б) прагну робити все, щоб уникнути зайвого напруження у складній ситуації.

**6.** а) Намагаюся уникнути неприємностей для себе;

б) прагну за будь-яких обставин добитися свого.

**7.** а) Намагаюся відкласти розв'язання проблемного питання, щоб згодом вирішити його остаточно;

б) я згоден чимось поступитись, щоб уладнати конфлікт.

**8.** а) Як правило, я наполегливо прагну домогтися свого;

б) насамперед намагаюся з'ясувати, у чому попираються інтереси іншого, у чому полягають спірні питання.

**9.** а) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникають;

б) докладаю всіх зусиль, щоб домогтися свого.

**10.** а) Твердо прагну домогтися свого;

б) намагаюсь відшукати компромісне рішення.

**11.** а) Насамперед прагну чітко з'ясувати, у чому попираються інтереси іншого, розглянути усі суперечливі питання;

б) намагаюся заспокоїти ображеного і зберегти стосунки.

**12.** а) Часто уникаю такої позиції, яка може викликати суперечку;

б) даю змогу іншому залишитися при своїх інтересах, якщо він також іде назустріч.

**13.** а) Пропоную проміжну позицію;

б) наполягаю, щоб усе було зроблено на мій розсуд.

**14.** а) Знайомлю іншого зі своєю точкою зору і запитую про його власну позицію;

б) намагаюся переконати іншого у логіці і перевагах моїх поглядів.

**15.** а) Намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки;

б) прагну зробити все необхідне, щоб уникнути зайвого напруження і проблем.

**16.** а) Намагаюся не ображати чужих почуттів;

б) зазвичай прагну переконати іншого у перевагах моєї позиції.

**17.** а) Як правило, наполегливо прагну домогтися свого;

б) намагаюся зробити все, щоб уникнути зайвого напруження.

**18.** а) Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму;

б) даю іншому змогу залишитися при своїй думці, якщо він іде мені назустріч.

**19.** а) Перш за все, прагну визначити те, у чому попираються чужі інтереси, причини спірних питань;

б) намагаюся відкласти розв'язання спірних питань, з тим щоб згодом вирішити їх остаточно.

**20.** а) Прагну негайно усунути нашу суперечку;

б) намагаюся знайти найкраще поєднання переваг і програшних позицій для обох.

**21.** а) Коли веду переговори, намагаюся бути уважним до іншого;

б) завжди схиляюся до прямого обговорення проблеми.

**22.** а) Намагаюся знайти позицію, яка знаходить серединне положення між моєю і чужою позицією;

б) відстоюю свою позицію.

**23.** а) Як правило, турбуюся про те, щоб задовольнити інтереси і бажання кожного із нас;

б) іноді даю змогу іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

**24.** а) Якщо для когось його власна позиція видається дуже важливою, намагаюся йти йому назустріч;

б) прагну схилити іншого до компромісного рішення.

**25.** а) Намагаюся переконати іншого у своїй правоті;

б) на переговорах, намагаюся бути уважним до аргументів іншого.

**26.** а) Зазвичай пропоную свою позицію;

б) майже завжди прагну задовольнити інтереси кожної сторони.

**27.** а) Часто прагну уникнути суперечок;

б) якщо це зробить іншого щасливим, дам йому змогу наполягти на своєму.

**28.** а) Завжди наполегливо прагну домогтися свого;

б) щоб владнати ситуацію, прагну знайти підтримку в іншого.

**29.** а) Пропоную нейтральну позицію;

б) думаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникають.

**30.** а) Намагаюся не образити почуттів іншого;

б) завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми могли разом досягти успіху.

**Бланк відповідей (ключ до тесту)**

| | суперництво | співпраця | компроміс | уникнення | пристосування |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | а | б |
| 2 | | б | а | | |
| 3 | а | | | | б |
| 4 | | | а | | б |
| 5 | | а | | б | |
| 6 | б | | | а | |
| 7 | | | б | а | |
| 8 | а | б | | | |
| 9 | б | | | а | |
| 10 | а | | б | | |
| 11 | | а | | | б |
| 12 | | | б | а | |
| 13 | б | | а | | |
| 14 | б | а | | | |
| 15 | | | | б | а |
| 16 | б | | | | а |
| 17 | а | | | б | |
| 18 | | | б | | а |
| 19 | | а | | б | |
| 20 | | а | б | | |
| 21 | | б | | | а |
| 22 | б | | а | | |
| 23 | | а | | б | |
| 24 | | | б | | а |
| 25 | а | | | | б |
| 26 | | б | а | | |
| 27 | | | | а | б |
| 28 | а | б | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 29 | | | а | б | |
| 30 | | б | | | а |
| Сума по стовпчику | | | | | |

Додаток Д – 3

**Тест агресивності**

**(адаптований варіант питальника Л. Почебут) [**168, с. 383–385**]**

Прізвище, ім’я, по батькові _____

Стать _____ Вік _____ Дата _____

Курс _____ Група _____

**Інструкція**: Вам потрібно однозначно («так» або «ні») оцінити 40 наведених нижче тверджень.

| № | Твердження | Так | Ні |
|---|---|---|---|
| 1 | Під час суперечки я часто підвищую голос. | | |
| 2 | Якщо мене хтось дратує, я можу сказати йому все, що про нього думаю. | | |
| 3 | Якщо мені буде потрібно застосувати фізичну силу для захисту своїх прав, я, не задумуючись, зроблю це. | | |
| 4 | Коли я зустрічаю неприємну мені людину, я можу дозволити собі непомітно вщипнути чи штовхнути її. | | |
| 5 | Захопившись суперечкою з іншою людиною, я можу стукнути кулаком по столу, щоб привернути до себе увагу чи довести свою правоту. | | |
| 6 | Я постійно відчуваю, що інші не поважають мої права. | | |
| 7 | Коли я згадую минуле, мені іноді буває прикро за себе. | | |
| 8 | Хоч я і не показую цього, іноді мене переповнює заздрість | | |
| 9 | Якщо я не підтримую поведінку своїх знайомих, то я прямо кажу їм про це. | | |
| 10 | У сильному гніві я використовую грубі вирази, лаюсь. | | |
| 11 | Якщо хто-небудь підніме на мене руку, я намагатимусь вдарити його першим (першою). | | |
| 12 | Я буваю настільки розлюченим (розлюченою), що жбурляю різні предмети. | | |
| 13 | У мене часто виникає потреба переставити у квартирі меблі або повністю замінити їх. | | |
| 14 | У спілкуванні людьми я часто відчуваю себе «пороховою бочкою», яка постійно готова вибухнути. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 15 | Іноді у мене виникає бажання по-злому пожартувати над іншою людиною. | | |
| 16 | Коли я серджусь, я зазвичай стаю похмурим (похмурою). | | |
| 17 | У розмові з людиною я намагаюсь її уважно вислухати, не перебиваючи. | | |
| 18 | У молодості у мене часто «чесались кулаки» і був готовий (була готова) застосувати їх. | | |
| 19 | Якщо я знаю, що людина навмисно штовхнула мене, то справа може дійти до бійки. | | |
| 20 | Творчий безлад на моєму робочому столі дозволяє мені ефективно працювати. | | |
| 21 | Я пам'ятаю, що бував (бувала) настільки розлюченим (розлюченою), що хапав (хапала) усе, що потрапляло під руку, і ламав (ламала). | | |
| 22 | Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю. | | |
| 23 | Я часто дивуюсь, які приховані причини змушують іншу людину робити для мене щось хороше. | | |
| 24 | Якщо мене образять, у мене зникає бажання розмовляти з будь-ким. | | |
| 25 | Іноді я навмисно говорю гидотну про людину, яку не люблю. | | |
| 26 | Коли я дуже розлючений, я кричу злісну лайку. | | |
| 27 | У дитинстві я уникав (уникала) бійок. | | |
| 28 | Я знаю, з якої причини і коли можна когось вдарити. | | |
| 29 | Коли я дуже розлючений (розлючена), я можу гримнути дверима. | | |
| 30 | Мені здається, що оточуючі люди мене не люблять. | | |
| 31 | Я постійно ділюсь з іншими своїми почуттями і переживаннями. | | |
| 32 | Дуже часто своїми словами і діями я завдаю собі шкоду. | | |
| 33 | Коли люди кричать на мене, я відповідаю тим самим. | | |
| 34 | Якщо хтось вдарить мене першим, я вдарю його у відповідь. | | |
| 35 | Я дратуюсь, якщо предмети лежать не на своїх місцях. | | |
| 36 | Якщо мені не вдається відремонтувати зламаний чи порваний предмет, я у гніві ламаю чи рву його остаточно. | | |
| 37 | Інші люди мені завжди здаються успішними. | | |
| 38 | Коли я думаю про дуже неприємну мені людину, я відчуваю збудження від бажання заподіяти їй зло. | | |
| 39 | Іноді мені здається, що доля зіграла зі мною злий жарт. | | |
| 40 | Якщо хто-небудь поводиться зі мною не так, як належить, я дуже засмучуюсь. | | |

*Обробка та інтерпретація результатів тесту.*
Агресивна поведінка розділяється на 5 шкал:

*Вербальна агресія* (ВА) – людина вербально виражає своє агресивне ставлення до іншого, використовуючи словесні форми приниження.
*Фізична агресія* (ФА) – людина застосовує фізичну силу, виражаючи свою агресію до іншого.
*Предметна агресія* (ПА) – людина переносить свою агресію на предмети, які оточують її.
*Емоційна агресія* (ЕА) – у людини виникає емоційне відчуження під час спілкування з іншим, яке супроводжується підозрілістю, ворожістю, неприязним ставленням.
*Самоагресія* (СА) – людина не знаходить миру і згоди сама з собою, у неї відсутні або послаблені механізми психологічного захисту, вона виявляється беззахисною в агресивному середовищі.
Ключі до тесту:

| Тип агресії | Номер твердження | |
|---|---|---|
| | Так | Ні |
| ВА | 1, 2, 9, 10, 25, 26, 33 | 17 |
| ФА | 3, 4, 11, 18, 19, 28, 34 | 27 |
| ПА | 5, 12, 13, 21, 29, 35, 36 | 20 |
| ЕА | 6, 14, 15, 22, 30, 37, 38 | 23 |
| СА | 7, 8, 16, 24, 32, 39, 40 | 31 |

*Математична обробка*. Спочатку сумуються бали по кожній шкалі.
Якщо сума балів вище 5, це свідчить про високий ступінь агресивності і низький ступінь адаптивності за шкалою.
Сума балів від 3 до 4 відповідає середньому ступеню агресії та адаптивності до неї.
Сума балів від 0 до 2 означає низький ступінь агресивності і високий рівень адаптивності за даним типом поведінки.
Після цього потрібно додати бали за усіма шкалами.
25 балів і більше – високий рівень агресивності людини, його низькі адаптивні можливості.
11 – 24 бали – середній рівень агресивності та адаптивності.
0 – 10 балів – низький рівень агресивності і високий рівень адаптивної поведінки.

Додаток Д – 4

**Діагностика рефлексивної компетентності майбутніх учителів**

(адаптований варіант методики А. Карпова [90, с. 45–57])

Прізвище, ім’я, по батькові _____
Стать _____ Вік __ _____ Дата _____
Курс _____ Група _____

*Інструкція:* «Вам належить дати відповіді на твердження питальника. У бланку відповідей напроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1 – абсолютно правильно;

2 – неправильно;

3 – швидше правильно;

4 – швидше неправильно

5 – не знаю.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятаєте, що правильних або неправильних відповідей бути не може.

1. Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з ким-небудь обговорити.
2. Якщо мене несподівано про щось запитають, я можу відповісти перше, що спаде на думку.
3. Перш, ніж зняти слухавку телефону, аби зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відвернутися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послугувало початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває так, що я не можу зрозуміти, чому партнер невдоволений моїм спілкуванням із ним.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо детально уявляти хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко ухвалюю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Вважаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Почасти я ухвалюю необмірковані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист свого погляду.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я передусім починаю з себе.

20. Перш, ніж ухвалити рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати й зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене інші.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки й відчуття викликають в інших людях мої слова й учинки.

24. Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, аби її не образити.

25. Розв'язуючи важке завдання, я думаю про нього навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сперечаюся, то частіше не вважаю себе винуватцем.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане мною.

Із цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробленні результатів. За кожною групою тверджень підсумовуються бали. Потім треба стенну шкалу «сирих» тестових балів перекласти в нормалізовані показники (таблиця 1).

Таблиця 1

**Переведення тестових балів у стени**

| Стени | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Бали від | | 80 | 100 | 101 | 108 | 114 | 123 | 131 | 140 | 148 | 157 | 172 | |
| Інтервал | і | | - | - | - | - | - | - | - | - | - | і | |
| До | нижче | | 100 | 107 | 113 | 122 | 130 | 139 | 147 | 156 | 171 | вище | |

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації індивідів на три основні категорії. Сума отриманих балів, що дорівнює або більша, ніж 7 стенів, свідчить про високорозвинену рефлексивність. Результати в діапазоні від 4 до 7 стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності. Нарешті, показники, менші 4-х стенів, – свідоцтво низького рівня розвитку рефлексивності.

Додаток – Е

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки**

**Кафедра іноземних мов гуманітарних спеціальностей**

"ЗАТВЕРДЖЕНО"
Проректор з навчальної роботи
проф. Гаврилюк С. В._____
"___" _____ 2015 р.

# ПРАКТИКА ТОЛЕРАНТНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

**РОБОЧА ПРОГРАМА**
**нормативної навчальної дисципліни**

**підготовки** бакалаврів
**галузь знань** 0101 – Педагогічна освіта
**напряму** 6.010102 − Початкова освіта

Луцьк – 2015

**Програма навчальної дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації»** за напрямом підготовки 6.010102 - початкова освіта, спеціальністю 0101 - педагогічна освіта – ……. 2015 р. – 17 с.

**Розробник:** асистент Гордієнко Ю.А.

**Рецензент:** канд. філол. наук, доц. кафедри практики англійської мови СНУ імені Лесі Українки **Коляда Е. К.**

**Програма навчальної дисципліни затверджена на засіданні кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей**

протокол № ____ від _____2015 р.

Завідувач кафедри: _____ (Гедз С. Ф.)

**Програма навчальної дисципліни схвалена науково-методичною комісією Інституту іноземної філології**

протокол № ___ від ___ ___ 2015 р.

Голова науково-методичної комісії Інституту _____ (Хом'як А. П.)

**Програма навчальної дисципліни схвалена науково-методичною радою університету**

протокол № ___ від ___. ____. 2015 р.

© Гордієнко Ю.А.

# РОБОЧА ПРОГРАМА
# 1. ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
# “ПРАКТИКА ТОЛЕРАНТНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ”

| **Найменування показників** | **Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень** | **Характеристика навчальної дисципліни** |
|---|---|---|
| | | денна форма навчання |
| Кількість кредитів 5 | 0101− Педагогічна освіта<br>6.010102 − Початкова освіта | нормативна |
| Модулів | Початкова освіта | Рік підготовки 2, 3 |
| Змістових модулів | | Семестр 4, 5, 6 |
| ІНДЗ: Є | | Лекції 0 год. |
| Загальна кількість годин 180 | | Практичні 92 год. |
| Тижневих годин (для денної форми навчання):<br><br>аудиторних 2<br>самостійної роботи 2<br>індивідуальної роботи 2 | бакалавр | Лабораторні 0 год.<br>Самостійна робота 44 год.<br>Індивідуальна робота 44 год.<br>Форма контролю: екзамен (6 семестр) |

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

***2.1. Метою курсу*** є формування в студентів спеціалізованих англомовних комунікативних компетенцій в галузі читання, говоріння й аудіювання для забезпечення толерантної комунікації у професійно-трудовій сфері.

***2.2. Основним завданням*** вивчення дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації» є формувати педагогічну толерантність у студентів II - III курсів.

**2.3.** Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні

***знати:***

1) лексичний матеріал, необхідний для вільної бесіди за змістом прочитаного;
2) лінгвістичні, предметні, логіко-формальні особливості текстової інформації (у межах тематики й мовного матеріалу, що вивчається);
3) основні граматичні правила та структури сучасної англійської мови;
4) основи культури спілкування англійською мовою;

***уміти:***

1) відповідно до поставлених перед ним завдань читати матеріали в різних режимах при дотриманні мінімальних норм точності, глибини, повноти розуміння й темпу, властивих кожному з режимів;
2) працювати з англомовною літературою за профілем з фаху, який включає статті та реферативно-довідкові матеріали, в яких інформація подається у вигляді опису, пояснення, розмірковування.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 180 годин / 5 кредитів ECTS.

## 3. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**<u>МОДУЛЬ 1.</u> TOLERANCE. (28год.)**

**Змістовий модуль 1 TOLERANCE. (14 год.)**

Тема 1. What is tolerance?
Тема 2. Human Rights.
Тема 3. Personal values and orientations.
Тема 4. Talking to children about tolerance: preschool and elementary years.
Тема 5. Talking to children about tolerance: teen years.
Тема 6. Tolerance at school: Peace Place.
Тема 7. Tolerance at school: Playground Buddy.

**Змістовий модуль 2. IN THE WORLD OF CHILDHOOD (14 год.)**

Тема 8. Conflict Resolution.
Тема 9. The True Story of the Three Little Pigs.
Тема 10. The Maligned Wolf.
Тема 11 Chicken Soup: A Russian Tale of Giving.
Тема 12. The analysis of tales.

**МОДУЛЬ 2. SOCIAL ISSUES. (36 год.)**

**Змістовий модуль 3. SOCIAL ISSUES: STEREOTYPES. (18 год.)**

Тема 13. Stereotypes.
Тема 14. Generation Gap: Personal Stereotypes.
Тема 15. Cultural Stereotypes.
Тема 16. Speak Up Against Stereotypes And Bias At School.
Тема 17. Gender Stereotypes: How To Glow.
Тема 18. Girl's Bill of Rights
Тема 19. Gender Stereotypes: Jerry Mock
Тема 20. Gender Stereotypes at School

**Змістовий модуль 4. LIFE OF PEOPLE WITH DISABILITIES. (18 год.)**

Тема 21. People with Disabilities.
Тема 22. Disability and Education.
Тема 23. Deaf Culture.
Тема 24. Lesson in Humility: the Blind.
Тема 25. Disabilities: Making a Difference at School.
Тема 26. Tolerance and Disability at School.
Тема 27. Disability Etiquette.

**МОДУЛЬ 3. GLOBAL ISSUES AND TOLERANCE. (28 год.)**

**Змістовий модуль 5. GLOBAL ISSUES. (14 год.)**

Тема 28. AIDS: Understanding Stigma and Discrimination.
Тема 29. Eating Disorders.
Тема 30. The Homeless.
Тема 31. Slavery.
Тема 32. Human Trafficking.
Тема 33. Discrimination and equity.
Тема 34. Terrorism. Racism. Discrimination.

**Змістовий модуль 6. VIOLENCE AND TOLERANCE AT SCHOOL. (14 год.)**

Тема 35. Bullying at school.
Тема 36. Bullied.
Тема 37. Reasons for bullying.
Тема 38. Diversity and peace.
Тема 39. Important facilitation guidelines.
Тема 40. Teaching Creative Conflict Resolution.
Тема 41. Creating an Anti-Bias Classroom.

## 1. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

«Практика толерантної англомовної комунікації» складається з залікового кредиту – екзамен 6 семестр. Складовими залікового кредиту є модулі, які відображають всі форми навчального навантаження студента: практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу. Кількість годин, відведених на них, розподіляється таким чином:

| **Назва змістових модулів і тем** | **Кількість годин** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Усього** | **Практичні** | **Інд.** | **Сам.роб.** |
| **<u>МОДУЛЬ 1.</u> TOLERANCE. (38 год.)**<br>**Змістовий модуль 1. Tolerance.** | | | | |
| **Тема 1**. What is tolerance? Pronunciation training. Introduction to vowels and consonants. Word stress. | 4 | 2 | | 2 |
| **Тема 2.** Human Rights. | 4 | 2 | 2 | |
| **Тема 3**. Personal values and orientations. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 4.** Talking to children about tolerance: preschool and elementary years. | 4 | 2 | 2 | |
| **Тема 5.** Talking to children about tolerance: teen years. | 4 | 2 | | 2 |
| **Тема 6.** Tolerance at school: Peace Place. | 4 | 2 | 2 | |
| **Тема 7.** Tolerance at school: Playground Buddy. | 2 | 2 | | |
| **Разом** | 28 | 14 | 8 | 6 |
| **Змістовий модуль 2. In the world of childhood (14 год.)** | | | | |
| **Тема 8.** Conflict Resolution. | 4 | 2 | | 2 |
| **Тема 9.** The True Story of the Three Little Pigs. | 6 | 4 | 2 | |
| **Тема 10.** The Maligned Wolf. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 11**. Chicken Soup: A Russian Tale of Giving. | 8 | 4 | 2 | 2 |
| **Тема 12.** The analysis of tales. | 4 | 2 | | 2 |
| **Разом** | 26 | 14 | 6 | 8 |
| **Загалом за модуль 1.** | 56 | 28 | 14 | 14 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **МОДУЛЬ 2. SOCIAL ISSUES.**<br>**Змістовий модуль 3. Social issues: stereotypes.** | | | | |
| **Тема 13.** Stereotypes. | 4 | 2 | | 2 |
| **Тема 14.** Generation Gap: Personal Stereotypes. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 15.** Cultural Stereotypes. | 8 | 4 | 2 | 2 |
| **Тема 16.** Speak Up Against Stereotypes And Bias At School. | 4 | 2 | | 2 |
| **Тема 17.** Gender Stereotypes: How To Glow. | 4 | 2 | 2 | |
| **Тема 18.** Girl's Bill of Rights | 2 | 2 | | |
| **Тема 19.** Gender Stereotypes: Jerry Mock | 2 | 2 | | |
| **Тема 20.** Gender Stereotypes at School | 2 | 2 | | |
| **Разом** | 32 | 18 | 6 | 8 |
| **Змістовий модуль 4. Life of people with disabilities**. | | | | |
| **Тема 21.** People with Disabilities. | 4 | 2 | | 2 |
| **Тема 22.** Disability and Education. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 23.** Deaf Culture. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 24.** Lesson in Humility: the Blind. | 6 | 4 | 2 | |
| **Тема 25.** Disabilities: Making a Difference at School. | 6 | 4 | 2 | |
| **Тема 26.** Tolerance and Disability at School. | 2 | 2 | | |
| **Тема 27.** Disability Etiquette. | 2 | 2 | | |
| **Разом** | 32 | 18 | 8 | 6 |
| **Загалом за модуль 2.** | 64 | 36 | 14 | 14 |
| **Загалом за модулями** | 120 | 64 | 28 | 28 |
| **МОДУЛЬ 3. Global issues and tolerance.**<br>**Змістовий модуль 5. Global issues?** | | | | |
| **Тема 28.** AIDS: Understanding Stigma and Discrimination. | 4 | 2 | | 2 |
| **Тема 29.** Eating Disorders. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 30.** The Homeless. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 31.** Slavery. | 4 | 2 | 2 | |
| **Тема 32**. Human Trafficking. | 6 | 2 | 2 | 2 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Тема 33.** Discrimination and equity. | 2 | 2 | | |
| **Тема 34.** Terrorism. Racism. Discrimination. | 2 | 2 | | |
| **Разом** | 30 | 14 | 8 | 8 |
| **Змістовий модуль 6. Violence and tolerance at school.** | | | | |
| **Тема 35.** Bullying at school. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 36.** Bullied. | 4 | 2 | 2 | |
| **Тема 37.** Reasons for bullying. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 38.** Diversity and peace. | 6 | 2 | 2 | 2 |
| **Тема 39.** Important facilitation guidelines. | 4 | 2 | | 2 |
| **Тема 40.** Teaching Creative Conflict Resolution. | 2 | 2 | | |
| **Тема 41.** Creating an Anti-Bias Classroom. | 2 | 2 | | |
| **Разом** | 30 | 14 | 8 | 8 |
| **Загалом за модуль 3.** | 60 | 28 | 16 | 16 |
| **Загалом за модулями** | 180 | 92 | 44 | 44 |

## 5. ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

| № з/п | Тема | Кількісь годин |
|---|---|---|
| 1 | **<u>МОДУЛЬ 1.</u> Tolerance. (28 год.)**<br>**Змістовий модуль 1. Tolerance (14 год.)**<br>What is tolerance? Declaration of Principles on Tolerance. | 2 |
| 2 | **Human Rights.** Universal Declaration of Human Rights. Convention on the Rights of the Child. | 2 |
| 3 | **Personal values and orientations**. Questionnaire. A Story of Appreciation. Questionnaire “Am I An Effective Communicator?” | 2 |
| 4 | **Talking to children about tolerance: preschool and elementary years.** ‘It’s a work in progress’. | 2 |
| 5 | **Talking to children about tolerance: teen years**. Guiding my behaviours. | 2 |
| 6 | **Tolerance at school: Peace Place**. The Ridicule-Free Zone Constitution | 2 |
| 7 | **Tolerance at school: Playground Buddy**. Wanted: Playground Buddy. Need a Friend? Sit on the Buddy Bench! | 2 |
| 8 | **Змістовий модуль 2. In The World Of Childhood.**<br>**Conflict Resolution**. How to Make Peace. Exploring “I” Messages. Discussion “Pictures of Conflict.” | 2 |
| 9 | **The True Story of the Three Little Pigs**. Controversial reading. | 4 |
| 10 | **The analysis of tales.** The Maligned Wolf. Chicken Soup: A Russian Tale of Giving. Crocodile and Ghost Bat Have a Hullabaloo: An Australian Tale of Name-Calling. What Is Talmud? A Jewish tale set in medieval Germany. The First Coconut Tree. The Fox and the Crayfish. | 2 |

| | | |
|---|---|---|
| 11 | **The analysis of tales.** Eat, My Fine Coat! Old Joe and the Carpenter: An Appalachian Tale of Building Bridges. Papalotzin and the Monarchs: A Bilingual Tale of Breaking Down Walls. Raspberries! An American Tale of Cooperation. Supriya's Bowl: A Buddhist Tale of Giving. | 4 |
| 12 | **The analysis of tales.** The Prince and the Rhinoceros: An Indian Tale of Speaking Kindly. The Three Billy Goats Gracious. The Clever Boy and the Terrible, Dangerous Animal. The Emerald Lizard: A Guatemalan Tale of Helping Others. The Fiery Tail: A Chinese Tale of True Beauty. | 2 |
| 13 | **МОДУЛЬ 2. Social Issues**<br>**Змістовий модуль 3. Social issues: stereotypes.**<br>**Stereotypes**. Indicators of Intolerance. | 2 |
| 14 | **Generation Gap**: Personal Stereotypes. Grandparents. | 2 |
| 15 | **Cultural Stereotypes.** National Stereotypes. The British Character. | 4 |
| 16 | **Speak Up Against Stereotypes And Bias At School**. Modeling behavior for your students. Role-play. | 2 |
| 17 | **Gender Stereotypes: How To Glow**. Rachel Carson. Mia Hamm. Golda Meir. Oprah Winfrey. | 2 |
| 18 | **Girl's Bill of Rights**. Confronting Myths. | 2 |
| 19 | **Gender Stereotypes: Jerry Mock**. | 2 |
| 20 | **Gender Stereotypes at School**. Variety Show. The Skin I'm In. Who says girls can't be superheroes? | 2 |
| 21 | **Змістовий модуль 4. Life of people with disabilities.**<br>**People with Disabilities**. Understanding disability. The diversity of disability. Disability and human rights. | 2 |
| 22 | **Disability and Education**. Violence, bullying, and abuse. | 2 |
| 23 | **Deaf Culture**. | 2 |
| 24 | **Lesson in Humility: the Blind**. A Priceless Lesson in Humility. | 4 |
| 25 | **Disabilities: Making a Difference at School**. A Girl and a Word. | 4 |
| 26 | **Tolerance and Disability at School**. An Unlikely Friendship. | 2 |
| 27 | **Disability Etiquette**. General Behaviour. Conversation. Common Courtesies. Portrayal. | 2 |
| 28 | **МОДУЛЬ 3. Global Issues And Tolerance.**<br>**Змістовий модуль 5. Global issues.**<br>**AIDS: Understanding Stigma and Discrimination**. HIV and AIDS questionnaire. 1982: The AIDS Epidemic. Expressions and Forms of Stigma. Recommendations for Reducing Stigma and Discrimination. | 2 |
| 29 | **Eating Disorders**. Beauty and Body Image in the Media. What are eating disorders? Anorexia Nervosa and Bulimia Nervosa. Fast Facts About Eating Disorders. A Lesson for Teachers in Addressing the Eating Disorder Bully. | 2 |
| 30 | **The Homeless**. Dramatic game "Musical Homes." The Mother's Story. Homeless. What Educators Can Do: Homeless Children and Youth. | 2 |
| 31 | **Slavery.** A Very Special Delivery. President Obama's Speech on Human Trafficking. | 2 |
| 32 | **Human Trafficking**. Facts About the Sex Trade Element of Human Trafficking. Alternative True Stories: Girl 3's Story. | 2 |
| 33 | **Discrimination and equity**. 1947: Jackie Robinson Integrates Baseball. Bone Black. | 2 |
| 34 | **Terrorism. Racism. Discrimination**. Saffron Dreams. | 2 |
| 35 | **Змістовий модуль 6. Violence and tolerance at school.**<br>**Bullying at school.** Quick Quiz Facts and Myths about Bullying. How Safe Is Your School? | 2 |

| | | |
|---|---|---|
| 36 | **Bullied.** Documentary film: Bullied: A Student, a School and a Case that Made History. Self-Reflection. The Escalation of Hate. | 2 |
| 37 | **Reasons for bullying**. Fear. Lessons from Research on Ridicule. Research on Bullies, Victims, and Bystanders. | 2 |
| 38 | **Diversity and peace**. How is the world divided? Peace Begins With You. | 2 |
| 39 | **Important facilitation guidelines**. Promoting the healthy expression of feelings. Encouraging Caring, Compassion, and Cooperation. | 2 |
| 40 | **Teaching Creative Conflict Resolution**. Conflict Resolution Education Core Concepts. Conflict Resolution Education Core Skills. | 2 |
| 41 | **Creating an Anti-Bias Classroom.** Discussing Sensitive and Controversial Issues. Children Learn What They Live. | 2 |
| | **Разом** | 92 |

## 6. САМОСТІЙНА РОБОТА

Самостійна робота студента у IV семестрі включає:

– підготовку до практичних занять: виконання усних і письмових завдань, опрацювання основного й додаткового лексичного та граматичного матеріалу ;

– систематизацію вивченого матеріалу для написання модульних контрольних робіт, диктантів, перекладів, підсумкових тестів.

Окрім названих аспектів, студент виконує наступні завдання у межах відповідних змістових модулів:

| ЗМ | Завдання | К-ть год. |
|---|---|---|
| **1** | White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. Verb. Irregular verbs. Verbs not used in the Continuous form. | 6 |
| **2** | Human Trafficking.<br>The adverb. Classification of adverbs. | 8 |
| | **Разом** | 14 |

Самостійна робота студента у V, VI семестрі включає:

– підготовку до практичних занять: виконання усних і письмових завдань, опрацювання основного й додаткового лексичного та граматичного матеріалу;

– пошук та опрацювання додаткової інформації в бібліотеці та комп'ютерних мережах;

− систематизацію вивченого матеріалу для написання модульних контрольних робіт, диктантів, перекладів, підсумкових тестів.

Окрім названих аспектів, студент виконує наступні завдання у межах відповідних змістових модулів:

| ЗМ | Завдання | К-ть год. |
|---|---|---|
| **3** | Opinion article. The pronoun. Classification of pronouns. | 8 |
| **4** | For / against essay.<br>Infinitive. The −ing form. | 6 |
| **5** | Articles providing solution to the problem. The −ing form / −ed adjectives. | 8 |
| **6** | Informal letters.<br>Complex object / complex subject. | 8 |

| | |
|---|---|
| **Разом** | 30 |

## 7. ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ :

Опрацювання студентами текстів. До кожного додається система запитань і контрольних завдань, спрямованих на засвоєння лексичного та текстового матеріалу, розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення. Кожен студент повинен підготувати реферування 3 статей. Окрім названих аспектів, передбачено вивчення наступних тем у межах відповідних змістових модулів:

| № з.п. | Тема | Кількість годин |
|---|---|---|
| 1 | Constitution of Tolerance. | 8 |
| 2 | Differences between Ukrainian and Foreign Stereotypes. | 6 |
| | **Разом за 4 семестр** | 14 |
| 3 | Research on disabilities in Ukraine. | 6 |
| 4 | Inclusive education in Ukraine and abroad. | 8 |
| 5 | Forms of discrimination in Ukrainian schools. | 8 |
| 6 | Research on bullying at school. | 8 |
| | **Разом за 5, 6 семестр** | 30 |

## 8. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

У процесі вивчення дисципліни «Практика толерантної англомовної комунікації» застосовуються такі методи:

1) рольові/ділові ігри;
2) дискусійний метод;
3) інтерактивний метод (парна та групова робота, «мозковий штурм»);
4) метод проблемного викладу;
5) частково-пошуковий метод;
6) дослідницький метод.

## 9. ФОРМА ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ

Форма підсумкового контролю успішності навчання – екзамен ( 6 семестр).

## 10. МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ

**Методи та засоби діагностики успішності навчання :** усне опитування, письмові роботи, самостійні роботи, виконання ІНДЗ, тестові завдання.

## ПЕРЕЛІК ПИТАНЬ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ДО ІСПИТУ.

1. What is pedagogical tolerance?
2. Human Rights.
3. Personal values and orientations.
4. Talking to children about tolerance: preschool and elementary years.
5. Talking to children about tolerance: teen years.
6. Tolerance at school: Peace Place.
7. Tolerance at school: Playground Buddy.
8. Conflict Resolution.
9. The True Story of the Three Little Pigs.
10. The Maligned Wolf.
11 Chicken Soup: A Russian Tale of Giving.
12. The analysis of tales.
13. Stereotypes.

14. Generation Gap: Personal Stereotypes.
15. Cultural Stereotypes.
16. Speak Up Against Stereotypes And Bias At School.
17. Gender Stereotypes: How To Glow.
18. Girl's Bill of Rights
19. Gender Stereotypes: Jerry Mock
20. Gender Stereotypes at School
21. People with Disabilities.
22. Disability and Education.
23. Deaf Culture.
24. Lesson in Humility: the Blind.
25. Disabilities: Making a Difference at School.
26. Tolerance and Disability at School.
27. Disability Etiquette.
28. AIDS: Understanding Stigma and Discrimination.
29. Eating Disorders.
30. The Homeless.
31. Slavery.
32. Human Trafficking.
33. Discrimination and equity.
34. Terrorism. Racism. Discrimination.
35. Bullying at school.
36. Reasons for bullying.
37. Diversity and peace.
38. Important facilitation guidelines.
39. Teaching Creative Conflict Resolution.
40. Creating an Anti-Bias Classroom.

## 11. РОЗПОДІЛ БАЛІВ, ЯКІ ОТРИМУЮТЬ СТУДЕНТИ

При вивченні курсу "Практика толерантної англомовної комунікації" студент виконує такі види роботи: вивчення фонетичного, лексичного й граматичного матеріалу (на практичних заняттях та самостійно), відпрацювання навиків правильного його вживання в усному й писемному мовленні (на практичних заняттях та самостійно), написання модульних контрольних робіт, підсумкових тестів тощо.

Усі види навчальної діяльності студента оцінюються певною кількістю балів. Комплексна оцінка знань проводиться провідним викладачем за 100-бальною шкалою. Сумарна кількість балів, яку студент отримує при складанні модулів за 100-бальною шкалою, визначає його підсумкову оцінку, яка у 6 семестрі – «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно».

| Поточний контроль (мах = 40 балів) | | | | | | | Модульний контроль (мах = 60 балів) | | | | | | | | | Загальна кількість балів |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Модуль 1 | | | | | | | Модуль 2 | | | | | | | | | |
| Змістовий модуль 1 | Змістовий модуль 2 | Змістовий модуль 3 | Змістовий модуль 4 | Змістовий модуль 5 | Змістовий модуль 6 | Реферу-вання | ІНДЗ 1 | ІНДЗ 2 | ІНДЗ 3 | МКР 1 | МКР 2 | МКР 3 | МКР 4 | МКР 5 | МКР 6 | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 100 |

Поточний контроль здійснюється провідним викладачем на практичних заняттях протягом семестру в межах відповідного навчального модуля за графіком, затвердженим кафедрою іноземних мов гуманітарних спеціальностей.

Метою поточного контролю є перевірка рівня знань студента при виконанні різного виду завдань на практичних заняттях. Максимальна кількість балів, яку може набрати студент відповідно за кожен змістовий модуль (ЗМ) становить 5, за індивідуальне завдання – 10.

Підсумковий контроль включає написання модульних контрольних робіт в межах відповідних змістових модулів.

Модульний контроль здійснюється провідним викладачем і може проводитись лише один раз. Відсутність студента на модульній контрольній роботі оцінюється у "0" балів. Повторне складання модульного контролю для студента можливе при його відсутності з поважної причини відповідно до графіка, затвердженого кафедрою іноземних мов гуманітарних спеціальностей.

Максимальна кількість балів за поточний контроль - 40 балів, за підсумковий - 60.

**Організація підсумкового контролю**

Підсумкова оцінка з навчальної дисципліни, де формою контролю є іспит, виставляється без складання іспиту за результатами поточного і модульного контролю у випадку, якщо студент успішно виконав усі завдання, передбачені програмою навчальної дисципліни, і набрав при цьому не менше 75 балів. Така оцінка виставляється у день проведення екзамену за умови обов'язкової присутності студента.

Підсумкова семестрова оцінка у випадку складання іспиту визначається як сума поточної та екзаменаційної оцінок у балах, за національною шкалою та за шкалою ECTS. Зазначена оцінка заноситься до екзаменаційної відомості та індивідуального навчального плану студента.

Екзаменаційна оцінка визначається в балах (від 0 до 60) за результатами виконання екзаменаційних завдань.

У випадку незадовільної підсумкової оцінки, або за бажання підвищити рейтинг, студент складає іспит у формі опитування (усного, письмового, тестового контролю, тощо). При цьому на іспит виноситься 60 балів, а бали, набрані за результатами модульних контрольних робіт, анулюються.

Переведення оцінок, виражених у балах за стобальною шкалою, в оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS здійснюється відповідно до нижчеподаної таблиці.

**Шкала оцінювання (національна та ECTS)**

<table>
<tr><th rowspan="2">Сума балів<br>за всі види навчальної діяльності</th><th rowspan="2">Оцінка ECTS</th><th colspan="2">Оцінка за національною шкалою</th></tr>
<tr><th>для екзамену, курсової роботи (проекту), практики</th><th>для заліку</th></tr>
<tr><td>90 – 100</td><td>A</td><td>Відмінно</td><td rowspan="5">Зараховано</td></tr>
<tr><td>82 – 89</td><td>B</td><td rowspan="2">Добре</td></tr>
<tr><td>75 - 81</td><td>C</td></tr>
<tr><td>67 -74</td><td>D</td><td rowspan="2">Задовільно</td></tr>
<tr><td>60 - 66</td><td>E</td></tr>
<tr><td>1 – 59</td><td>Fx</td><td>Незадовільно</td><td>Незараховано<br>(з можливістю повторного складання)</td></tr>
</table>

Повторне складання екзамену з дисципліни допускається не більше двох разів: один раз викладачеві, другий – комісії, яка створюється деканом факультету (інституту).

**Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів на практичних заняттях**

***10 балів*** – Студент логічно вибудовує монологічне висловлювання на іноземній мові у зв'язку з прочитаним текстом і у відповідності до комунікативної задачі. Студент демонструє вміння повідомляти факти та події, що пов'язані із проблемою, що обговорюється, у тому числі використовуючи інформацію із тексту, висловлює аргументоване ставлення до даної проблеми. Вживані лексичні одиниці та граматичні структури відповідають поставленій комунікативній задачі. Студент логічно вибудовує діалогічне спілкування у відповідності до комунікативної задачі.

***9 балів*** – Студент практично повністю розкриває проблему тексту, висловлювання побудоване в певному логічному порядку та є стилістично грамотним. Лексичні та граматичні помилки майже відсутні. Студент демонструє вміння боротися із лексичними труднощами. Майже всі звуки у потоці мовлення вимовляє правильно.

***8 балів*** – Студент добре розуміє зміст тексту і його проблематику; у відповіді міститься невелика кількість помилок, які він намагається виправити сам. Вживає прості і складні граматичні явища у різних сполученнях; різні граматичні часи, прості і складні речення. Студент демонструє стилістичну грамотність, вміє логічно відповісти на поставлені питання.

***7 балів*** – Студент вміє висловити своє ставлення до поставленої проблеми, але не може аргументувати його. Використані лексичні одиниці та граматичні структури відповідають поставленій комунікативній задачі, однак трапляються труднощі і окремі неточності у вживанні слів, словосполучень та кліше. У діалоговому мовленні спостерігаються повторення мовленнєвих та граматичних конструкцій.

***6 балів*** – Студент неповно розкриває проблему тексту, при відповідях допускається неточностей, порушена послідовність висловлювання. Зміст висловлювання частково відповідає комунікативній задачі. Студент вибудовує діалогічне спілкування у відповідності до комунікативної задачі, проте торкається не всіх елементів змісту, що вказані в завданні. Існує ряд граматичних помилок, що не ускладнюють розуміння мовлення.

***5 балів*** – Висловлювання студента щодо прочитаного тексту не містить аргументації, не завжди є логічним та містить повтори. Відчувається механічне заучування матеріалу. Студент має обмежений словниковий запас, припускається фонетичних та лексичних помилок, що ускладнюють розуміння тексту. Студент вибудовує монологічне висловлювання у зв'язку з прочитаним текстом, але не завжди у відповідності до комунікативної задачі: відходить від теми або намагається замінити її іншою, якою володіє краще.

***4 бали*** – Студент лише частково розкриває тему; відсутні логічні зв'язки між частинами висловлювання. У відповіді студента містяться суттєві недоліки. Повністю відсутнє вираження свого ставлення до проблеми. Мовлення студента містить велику кількість фонетичних та граматичних помилок, багато простих слів і речень вимовляються неправильно. Відповідь студента містить мінімальну кількість вивченої лексики

***3 бали*** – Студент не розуміє зміст іншомовного тексту і не може зробити узагальнення у зв'язку із прочитаним, висловити та аргументувати своє ставлення до проблеми. Студент має загальне уявлення про тему, але не вміє логічно обґрунтувати свої думки. Робить довгі паузи, підшукуючи потрібні слова

***2 бали*** – Зміст висловлювання студента не відповідає поставленій комунікативній задачі. Студент не вміє будувати діалогічне мовлення. Використовується дуже обмежений словниковий запас, замість іноземних слів вживаються слова з рідної мови. Велика кількість фонетичних та граматичних помилок заважає розумінню мовлення студента.

***1 бал*** – студент має лише часткове уявлення про тему. Немає практичних навиків у використанні матеріалу. Студент відмовляється давати відповіді на поставлені запитання.

**Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів при написанні контрольних робіт з іноземної (англійської) мови**

***10 балів –*** Студент уміє надати в письмовому вигляді інформацію у відповідності з комунікативним завданням, висловлюючи власне ставлення до проблеми, при цьому правильно використовуючи лексичні одиниці та граматичні структури. При цьому можлива наявність несуттєвих орфографічних помилок, які не порушують акту комунікації (британський або американський варіанти орфографії, орфографічні помилки в географічних назвах тощо).Студент уміє написати повідомлення, ессе, твір-роздум, правильно використовуючи лексичні одиниці в рамках вивчених тем. Максимально припустима кількість орфографічних помилок – 1.

***9 балів –*** Студент уміє написати повідомлення, висловлюючи власне ставлення до проблеми, написати особистого листа, при цьому правильно використовуючи вивчені граматичні структури у відповідності до комунікативного завдання використовуючи достатню кількість ідіоматичних зворотів, моделей тощо. Максимально припустима кількість орфографічних помилок – 2, лексичних, граматичних та стилістичних – 1.

***8 балів –*** Студент уміє написати повідомлення на запропоновану тему, заповнити анкету, допускаючи ряд орфографічних помилок, які не утруднюють розуміння інформації, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо. Припустима кількість орфографічних помилок – 3, лексичних, граматичних та стилістичних – 2.

***7 балів –*** Студент уміє без використання опори написати повідомлення за вивченою темою, зробити нотатки, допускаючи ряд помилок при використанні лексичних одиниць. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо. Максимально можлива кількість орфографічних помилок – 3, лексичних, граматичних та стилістичних – 3.

***6 балів –*** Студент уміє написати коротке повідомлення за вивченою темою за зразком у відповідності до заданої комунікативної ситуації, допускаючи при цьому ряд помилок при використанні вивчених граматичних структур. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту, у роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо. Максимально припустима кількість орфографічних помилок – 4, лексичних, граматичних та стилістичних – 4.

***5 балів –*** Студент уміє написати коротке повідомлення/ листа за зразком у відповідності до поставленого комунікативного завдання, при цьому вжито недостатню кількість з'єднувальних кліше та посередня різноманітність вжитих структур, моделей тощо. Максимально можлива кількість орфографічних помилок – 4-5, лексичних, граматичних та стилістичних – 5.

***4 бали –*** Максимально можлива кількість орфографічних помилок – 6, лексичних, граматичних та стилістичних – 6.

***3 бали –*** Студент уміє писати прості непоширені речення відповідно до комунікативної задачі, проте зміст повідомлення недостатній за обсягом для розкриття теми та інформативно насичений. Максимально припустима кількість орфографічних помилок – 6, лексичних, граматичних та стилістичних – 8.

***2 бали –*** Студент уміє писати вивчені словосполучення. Максимально можлива кількість орфографічних помилок – 6, лексичних, граматичних та стилістичних – 9.

***1 бал –*** Студент уміє писати вивчені слова. допускаючи при цьому велику кількість орфографічних помилок. Припустима кількість орфографічних помилок – 8, лексичних, граматичних та стилістичних – 9.

**Система нарахування балів:**

1) **поточний контроль:**

*оцінка **"відмінно"*** відповідає 36 – 40 балам за усні відповіді на аудиторних заняттях і написання письмових робіт (модульних контрольних робіт, диктантів, перекладів, тестових завдань, вправ) і ставиться за широкі й системні знання теоретичного й практичного матеріалу з фонетики, лексики, граматики англійської мови;

*оцінка **"добре"*** відповідає 30– 35 балам за усні відповіді на аудиторних заняттях і написання письмових робіт (модульних контрольних робіт, диктантів, перекладів, тестових завдань, вправ) і ставиться за хороші знання теоретичного й практичного матеріалу з фонетики, лексики, граматики англійської мови;

*оцінка **"задовільно"*** відповідає 24 – 29 балам за усні відповіді на аудиторних заняттях і написання письмових робіт (модульних контрольних робіт, диктантів, перекладів, тестових завдань, вправ) і ставиться за знання базових питань теоретичного й практичного матеріалу з фонетики, лексики, граматики англійської мови;

*оцінка **"незадовільно"*** відповідає 0 – 23 балам за усні відповіді на аудиторних заняттях і написання письмових робіт (модульних контрольних робіт, диктантів, перекладів, тестових завдань, вправ) і ставиться за незнання базових питань теоретичного й практичного матеріалу з фонетики, лексики, граматики англійської мови.

**2) підсумковий контроль:**

*оцінка **"відмінно"*** відповідає 54 – 60 балам за відмінне знання лексичного та граматичгного матеріалу, студент вміє надати в усному та письмовому вигляді інформацію у відповідності з комунікативним завданням, висловлюючи власне ставлення до проблеми, при цьому правильно використовуючи лексичні одиниці та граматичні структури, достатню кількість ідіоматичних зворотів, з'єднувальних кліше, моделей тощо.

*оцінка **"добре"*** відповідає 45 – 53 балам. Студент виконує завдання за вивченими темами за зразком у відповідності до заданої комунікативної ситуації, допускаючи при цьому ряд помилок при використанні вивчених граматичних структур. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту.

*оцінка **"задовільно"*** відповідає 36 – 44 балам. Студент оперує обмеженим запасом лексики, граматичних структур, допускаючи помилки, які утруднюють розуміння тексту. При цьому відсутні з'єднувальні кліше, недостатня різноманітність вжитих структур, моделей тощо..

*оцінка **"незадовільно"*** відповідає 0 – 35 балам і ставиться за незнання базових питань теоретичного та практичного матеріалу з лексики та граматики англійської мови.

## 12. СПИСОК ДЖЕРЕЛ
### Основна література


1) Гужва Т. Розмовні теми. – К.: Тандем, 1996. – Ч. 1. – 352 с., Ч. 2. – 331 с.
2) Зубкова О.Т. и др. Англо-русский тематический энциклопедический словарь. – Х.: Весть, 1998. – 784 с.
3) Иванов А.О., Поуви Дж. Английские разговорные формулы. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
4) Карачарова М.М. и др. Английский язик: Учебник для гуманитарных факультетов. – СПб: Лань, 1997. – 384 с.
5) Каушанская В.Л. и др. Грамматика английского языка. Морфология. – К., 1997. – 214 с.
6) Каушанская В.Л. и др. Сборник упражнений по грамматике английского языка: Пособие для студентов пед. институтов. – СПб: Печатный Двор, 1996. – 215 с.

7) Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка. – М.: ЮНВЕСЮ, 1995. – 555 с.
8) Корнеева Е.А., Баграмова Н.В., Чарекова Е.П. Практика английского языка. Сборник упражнений по устной речи. – СПб: Изд-во «Союз», 2000. – 336 с.
9) Кутузов Л. Практическая грамматика английского языка. – М.: Высшая школа, 1998. – 444 с.
10) Медведева Л.М. Английская грамматика в пословицах, поговорках, идиомах и изречениях: Учебное пособие. – К.: Изд-во при Киевском ун-те, 1999. – 240 с.
11) Мюллер В. К. Англо-русский словарь. – М.: Алькор, 1991. – 840 с.
12) Сейдл Дж., Макморди Ч. Идиомы английского языка и их употребление. – М.: Высшая школа, 1983. – 266 с.
13) Тучина Н.В, Жарковська І.В., Зайцева Н.О. A Way to Success: English for University Students. Year 1. Student's Book. – Харків: Фоліо, 2011. – 336с.
14) Тучина Н.В., Меркулова Т.К. Кузьміна В.С. Speak English. Сучасні розмовні теми; Read and speak English with pleasure. – Харків, 2004. – 285 с.
15) Хидекель С. С., Кауль М. Р , Гинзбург Е. Л., Трудности английского словоупотребления. Англо-русский словарь справочник. – М.: Менеджер, 1998. – 592 с.
16) Черных А. А. Англо-русский тематический словарь. – Донецк: Сталкер, 2000. – 512 с.
17) Corness P., Haiduk N. Getting on in English. – Львів: СП «БаК», 1998. – 276с.
18) Hornby A. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English. – Oxford: Oxford University Press, 1974. – 1054 p.
19) The English-Speaking World. Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Амбер, 1997. – 160 с.
20) Murphy R. English Grammar in Use. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 350 p.
21) Rosemary Courtney. Longman Dictionary of Phrasal Verbs. – М.: Высш. шк., 1986. – 430 с.
22) Webster's New World Dictionary of the American Language. – New York, 1971. – 1055 p.
23) Bodi Agnes. The stereotypes and etiquette of international business life. Budapest, 2006. 60p.
24) Cieślak Małgorzata. English Repetytorium tematychno-leksykalne / Małgorzata Cieślak. – Poznań, 2003. – 2. – 114s.
25) Day glow to be today. Gender and Development Council. 2011. 80p.
26) Don't laugh at me. Teachers guide: Grades 6 – 8. Creating a Ridicule-Free Classroom. A Project of Operation Respect, 2000. – Operation Respect, Inc. and Educators for Social Responsibility. – 112p.
27) Ellen H. Bettman, Lorraine Tiven. Building community and combating hate. Lessons for the Middle School Classroom. A publication of Partners Against Hate. New York, 2004. 65p.
28) Emmanuel Agius, Jolanta Ambrosewicz. Towards a Culture of Tolerance and Peace. International Bureau for Children's Rights, Montreal. 2003. 65p.
29) Human rights, conflict resolution, and tolerance education. Teacher toolkit. United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East, 2013.
30) Klippel, Frederike. Keep talking. Cambridge University Press, 1991. 94p.
31) Language Activities for Teenagers. Edited by Seth Lindstromberg. – Cambridge university press, 2004. – 225p.

32) Let's Resolve Conflicts Together: Elementary School Classroom Activities. Conflict Management Week, May 1-7, 2000. Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management, Columbus.; Ohio State Dept. of Education, Columbus. 2000. 40p.
33) Patricia A. Popp, Leslie W. Grant, James H. Stronge. Classrooms with Revolving doors: Recommended Practices for Elementary Teachers of At-Risk and Highly Mobile Students. Prepared for the National Center for Homeless Education.
34) Teacher Toolkit. A resource package designed to assist educators in teaching students about homelessness in Waterloo Region. Homelessness and Housing Umbrella Group, 2009. 44p.
35) https://tolerance.org/bullied.
36) https://vimeo.com/30915646.

**Додаткова література**

1) Баграмова Н.В., Блинова С.И. Практика английского языка: Сборник упражнений. – Санкт Петербург: Союз, 2000. – 144 с.
2) Барская Д.И. Английские слова в языке и речи. – Львов: Из-во при Львовском госуниверситете издательского объединения «Вища школа», 1981. – 199 с.
3) Беляева Л.В. Грамматика английского языка. – М.: Высшая школа, 1984. – 319 с.
4) Большой русско-английский словарь / Под общим руководством проф. А. И. Смирницкого. – М.: Русский язык, 2000. – 768 с.
5) Бонк Н.А., Лукьянова Н.К., Памухина Л.Г. Учебник английского языка. – М.: Высшая школа, 1989. – 511 с.
6) Вест М., Кимбер П. Английское правописание . Справочник. – СПб: Лань, 1997. – 168 с.
7) Гороть Є.І. та ін. Практична морфологія англійського дієслова. – Луцьк: Вежа, 1999. – 318 с.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web: http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

22.06.2017 № 03-28/04/1800

на № _____ від _____

**ДОВІДКА**
**про впровадження результатів дисертаційної роботи**
**ГОРДІЄНКО ЮЛІЇ АНАТОЛІЇВНИ**
**за темою «Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи»**

Матеріали наукового дослідження Гордієнко Юлії Анатоліївни упроваджувалися впродовж 2015 – 2016 рр. в навчальний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки зі студентами педагогічного факультету.

Розроблені автором науково-методичні матеріали у роботі зі студентами сприяли підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи до формування їхньої педагогічної толерантності. Отримані результати заслуговують на увагу в теоретичному та методичному аспектах, засвідчують доцільність їх використання у навчально-виховному процесі вищої школи.

Результати педагогічного експерименту дозволяють дійти висновку, що дисертаційне дослідження Ю.А. Гордієнко «Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи» підтвердили важливість досліджуваної проблеми, а запропоновану модель та методику формування педагогічної толерантності студентів доцільно упроваджувати у вищих педагогічних навчальних закладах.

Навчально-методичні матеріали, розроблені автором, сприяють оптимізації педагогічного процесу щодо формування педагогічної толерантності майбутніх учителів та їхньої готовності до налагодження толерантної взаємодії у професійній діяльності.

Ректор
доктор біологічних наук, професор Коцан І. Я.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ , НАУКИ ТА МОЛОДІ ВОЛИНСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
**ЛУЦЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ**
✉ 43010 м. Луцьк, проспект Волі, 36 **E-mail:** lpk@ua.fm ☎ (0332) 770659
Р/р 35428201031375 в ГУДКСУ у Волинській обл. МФО 803014 код 02126107

№ 295 «07» 06 2017

**ДОВІДКА**
**про впровадження результатів дисертаційної роботи**
**ГОРДІЄНКО ЮЛІЇ АНАТОЛІЇВНИ**
**за темою «Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи»**

У 2015 – 2016 рр. на базі Луцького педагогічного коледжу дійсно були впроваджені науково-теоретичні та експериментальні матеріали дисертаційного дослідження Гордієнко Юлії Анатоліївни.

Результати застосування наукових доробок дисертантки свідчать про те, що теоретичні та практичні узагальнення з обраної теми є актуальними, оскільки сприяють формуванню здатності майбутніх учителів до толерантної взаємодії у навчально-виховному процесі і таким чином впливають на його продуктивність.

Впровадження експериментальних матеріалів дослідження є достатньо ефективним, зокрема доцільність застосування тренінгу педагогічної толерантності та спецкурсу для студентів була підтверджена схвальними відгуками викладачів і майбутніх учителів та показала підвищення рівня сформованості педагогічної толерантності у студентів.

Дієвим у процесі підготовки є комплекс методичних рекомендацій з формування педагогічної толерантності майбутніх учителів засобами іноземних мов.

Оскільки використання авторської моделі формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи було ефективним та отримало позитивні відгуки, маємо підстави рекомендувати впровадження теоретичних і практичних результатів дослідження Ю.А. Гордієнко у навчально-виховний процес інших вищих педагогічних навчальних закладів.

**Директор** **Бойчук П.М.**

УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

Від "26" 06 2017 р. № 755-33/03
На № _____ від "____" _____ 2017 р.

**ДОВІДКА**
**про впровадження результатів дисертаційної роботи**
**ГОРДІЄНКО ЮЛІЇ АНАТОЛІЇВНИ**
**за темою «Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи»**

Окремі теоретичні надбання та практичні напрацювання дисертаційної роботи Гордієнко Юлії Анатоліївни (програма тренінгу, діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості педагогічної толерантності, фрагменти методичних розробок уроків з іноземної мови) упроваджувались у навчальний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Так науково обґрунтований теоретичний та методичний матеріал дав можливість викладачам глибше зрозуміти сутність педагогічної толерантності та коригувати принципи, методи і форми викладання гуманітарних дисциплін, зокрема іноземних мов, для підвищення ефективності її формування.

Навчально-методичне забезпечення тренінгу для підготовки викладачів виявилось достатньо ефективним для підвищення рівня їхньої педагогічної толерантності та готовності формувати її у студентів. У результаті запропонована Ю. А. Гордієнко модель активно використовувалася викладачами іноземних мов та отримала схвальні відгуки.

Теоретична і практична результативність педагогічного експерименту дисертантки підтверджують важливість досліджуваної проблеми та доцільність упровадження запропонованої моделі та методики формування педагогічної толерантності майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Результати інформації про впровадження обговорені і затверджені на засіданні ради факультету педагогіки і психології протокол №8 від 6 червня 2017р.

**Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва доктор філософських наук, професор** **Буяк Б.Б.**

**Декан факультету педагогіки і психології доктор педагогічних наук, професор** **Чайка В.М.**