

**Перебіг педагогічної взаємодії при різних рівнях професійних ставлень**

Сучасна освіта в Україні тісно пов'язана з таким поняттям як педагогіка співробітництва. Це явище мало свій початок наприкінці 80-х років минулого століття і носить за мету оновлення системи освіти на принципах гуманізму та творчого підходу до розвитку кожної окремої особистості [1, с. 637]. У цьому підході основний акцент ставиться на спільній діяльності учителя та учнів, базованій на спільності інтересів, взаєморозумінні, співпраці задля особистісного розвитку тих, хто навчається. Тому можна говорити про педагогічну взаємодію як визначальний чинник педагогіки співробітництва. Адже, саме від рівня співпраці педагога та учня залежить багато характеристик, які в майбутньому визначатимуть якість отриманих знань та професійність у здобутому фаху.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти педагогічної взаємодії (А. С. Белкін, І. А. Зімня, Є. В. Коротаєва, А. І. Кравченко, М. І. Щевандрін); педагогіку підтримки (О. С. Газман, Н. М. Михайлова, С. М. Юсфін); педагогіку співробітницької взаємодії (Л. В. Байбородова); організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А. І. Донцов, Х. Й. Лийметс, А. В. Петровський, В. В. Фляков, Д. І. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, С. Г. Якобсон), раціонально-психологічний напрям (П. П. Блонський, Г. О. Гордон, А. Г. Калашніков, А. В. Луначарський, А. П. Пінкевич, Л. М. Рубінштейн), на цей момент, не можна говорити про існування цілісної характеристики ідеї педагогічної взаємодії як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми.

Мета статті – проаналізувати перебіг педагогічної взаємодії у ході навчально-виховного процесу. Тому завданням нашої праці є психологічний аналіз рівнів професійних ставлень та їх вплив на перебіг педагогічної взаємодії.

У процесі навчання його якість та ефективність залежать від багатьох чинників. Ними можуть бути умови навчання, професійний рівень викладацького складу, ставлення студентів до навчально-виховного процесу та інші. Але поряд зі згаданими існує один вагомий чинник, який поєднує усі згадані та впливає на них. Таким критерієм є рівень педагогічної взаємодії.

У сучасній науковій педагогічній літературі досить часто можна зустріти термін «педагогічна взаємодія», але водночас дуже рідко зустрічається дефініція цього вислову. Нею є процес, який відбувається під

час навчально-виховної діяльності між вихователем та вихованцем, і передбачає розвиток особистості останнього [3, с. 183–184].

У процесі педагогічної взаємодії суб'єктами виступають педагог та учень (учні). Саме від їхньої співпраці залежать ефективність та розвиток навчально-виховного процесу, налаштування педагога здійснювати процес викладання, а школярів – до сприйняття та засвоєння знань. Відбувається своєрідний обмін, від якого залежить очікуваний результат спільної діяльності. Сам процес навчання та виховання вважається повноцінним тільки тоді, коли навчається і виховується не лише виключно учень, але водночас і вчитель [4, с. 93]. До уваги беруться міжособистісні відносини при спільній діяльності та уявлення про партнера, а основними принципами виступають рівність, партнерство та взаємна повага [5, с. 137].

Педагогічна взаємодія відбувається не лише на рівні педагог-учень, але вона може стосуватися й інших вимірів, таких як педагоги – учень або педагог – учні. У цьому випадку можна говорити про «колективний суб'єкт» та «полісуб'єкт» педагогічної взаємодії, які є близькими, проте не рівнозначними термінами. Полісуб'єкт, на відміну від колективного суб'єкту, має дещо іншу спрямованість взаємодії у процесі діяльності. Якщо в останнього цей процес лежить в площині Я → Ми, то суть полісуб'єктної взаємодії полягає в циклі повторюваних відношень Я → Ми → Я. При такому підході полісуб'єкт являється спільністю, яка розвивається як єдине ціле, і в якій розвиток кожного суб'єкту відбувається в контексті розвитку цілого полісуб'єкту [2, с. 24].

Важливість побудови сьогодні полісуб'єктного типу педагогічної взаємодії є беззаперечною. Адже такий тип сприяє розвитку освіти, передбачає стосунки «суб'єкт – суб'єкт» між викладачем та студентами і спонукає до постійного саморозвитку викладача водночас із розвитком студентів. Стосовно групи студентів, то полісуб'єктний підхід спонукає до підвищення рівня самосвідомості кожного члена колективу з одночасним усвідомленням спільноти, свого місця та ролі у цій спільноті.

Якщо поглянути на полісуб'єкт «вчитель – учні», то у ньому прослідковується певна структура, яка передбачає два полюси: з одного боку це одиничний суб'єкт, з іншого – колективний, між якими відбуваються суб'єкт-суб'єктна взаємодія. При цьому вирізняються також типи внутрішніх відносин, які можуть бути «від учителя» та «від учня», кожному з яких притаманні напрямки [2, с. 25–27]. Розглянемо кожен з них.

Полісуб'єкт з відносинами «від учня». Напрямки:

1. «Я як суб'єкт – вчитель» (діадні суб'єкт-суб'єктні відносини). Характеристика: особистісно-орієнтований підхід учителя, учень виступає як індивід, а не як частина колективу.

2. «Я як частина класу – вчитель» (полісуб'єкт-суб'єктні відносини). Характеристика: вчитель сприймається класом як самостійний суб'єкт або як представник педагогічного колективу, протиставлений класу, але все ж таки являється «своїм».

3. «Характеристика: «я» асоціюється з групою учнів, включаючи вчителя; «вони» – це можуть бути інші спільноти (дружні, конкурентні, ворожі наставлення), наприклад, клас, група студентів і т.д.

Полісуб'єкт з відносинами «від учителя». Напрями:

1. «Я як суб'єкт – учень» (діадні суб'єкт-суб'єктні відносини). Характеристика: педагогу характерні визначені міжособистісні відносини з кожним учнем, насичені емоційним, ціннісним, когнітивним, смисловим змістами. Вчителю важко любити всіх учнів однаково, хоча цього і вимагають професійні обов'язки.

2. «Я як представник дорослого суспільства – учні» (суб'єкт-полісуб'єктні відносини). Характеристика: вчитель виступає не лише в ролі самостійного суб'єкта, але водночас як представник певної професійної позиції, яка вимагає виконання певних обов'язків. Учні будують свої стосунки з учителем, враховуючи також його професійну позицію (виконання професійних обов'язків). Досить часто відбувається заміна суб'єктної сутності вчителя на представника педагогічного колективу.

3. «Я як частина всієї спільноти "вчитель – учні" – вони» (полісуб'єкт-полісуб'єктні відносини). Характеристика: вчитель виступає як член класу. Його роль досить відчутна в ситуаціях взаємодії з іншими полісуб'єктами і може бути як конструктивною, так і деструктивною.

Таким чином, зазначені два полюси (вчитель, учні) є невід'ємними складовими єдиного ядра полісуб'єкта. І саме від стану кожного складника залежатиме стан спільноти як цілісної одиниці, що, звісно, впливає на розвиток чи, навпаки, розлад полісуб'єкта.

Процес взаємодії вчителя та учня вимагає від кожного певних норм поведінки, ставлення та мотивації. Звісно, що велику роль у цьому відіграє позиція педагога, його досвід та ставлення до вихованця. Кожен вчитель є окремою особистістю, і, відповідно до цього, має своє бачення та свій підхід до педагогічного процесу. Тому можна говорити про типологію педагогів, на основі якої вибудовується типологія педагогічної взаємодії [6, с. 131].

Нами була розроблена окрема методика, за якою в аналітичний спосіб визначався рівень педагогічної взаємодії. У ній були запропоновані такі параметри для аналізу: постановка мети педагогом; постановка мети тими, хто вчиться; вплив педагога на свідомість тих, хто навчається; вплив педагога на несвідоме тих, хто навчається; вплив тих, хто навчається, на свідомість педагога; вплив тих, хто навчається, на несвідоме педагога; створення педагогом установки на взаємодію; характер спілкування; парціальна оцінка. Саме беручи до уваги кожен з цих показників, виводиться особливість

педагогічної взаємодії залежно від типу викладача. Розглянемо цю специфіку [6, с. 132–133].

1. Постановка мети педагогом. Виділяється декілька типів педагогів, а саме: ті, хто ставлять мету без попереднього аналізу та діагностики тих, хто навчається; ті, хто попередньо перевіряє рівень підготовленості до заняття тих, хто навчається; педагоги, які залучають учнів до визначення мети заняття; педагоги, які стимулюють тих, хто навчається, до самостійної постановки ними мети.

2. Постановка мети тими, хто вчиться. Ті, хто навчається, можуть по-різному реагувати на поставлену мету заняття. Отож, можна прослідкувати такі реакції на запропоновану ціль: прийняття без будь-якого обговорення; обговорення поставленої мети; пошук компромісу між поставленою викладачем метою та особистими бажаннями; самостійна постановка мети.

3. Вплив педагога на свідомість тих, хто навчається. Такий вплив відбувається через спілкування. У цьому випадку викладач може використати різноманітні прийоми вербального впливу, а саме: різного роду бесіди, пояснення, диспути і т.п.

4. Вплив педагога на несвідоме тих, хто навчається. У цьому випадку відіграє свою роль як вербальний, так і невербальний чинники. До першого слід віднести вплив погроз, висміювань чи похвали учнів на індивідуальне несвідоме. Як невербальні чинники виступають такі впливи: акустичні лінгвістичні (якість, гучність голосу, діапазон, тембр та висота звуку), екстралінгвістичні (сміх, кашель, паузи), візуальні (жести, міміка), тактильний (доторки), ольфакторні (приємні та неприємні запахи).

5. Вплив тих, хто навчається, на свідомість педагога. Вплив може мати як спонтанний, так і цілеспрямований характер. Досить часто можуть бути ситуації, які вимагають від педагога негайної реакції. Вплив відбувається у формі мовного спілкування, яке може мати форму запитань-відповідей, діалогу та проблемних запитань зі сторони учнів для спільного вирішення на занятті.

6. Вплив тих, хто навчається, на несвідоме педагога. Вплив відбувається на невербальному рівні й може супроводжуватися негативним, позитивним або ж пасивним емоційним станом педагога.

7. Створення педагогом установки на взаємодію. Установка визначає мотивацію педагогічної взаємодії і може мати авторитарний (досягнення своєї цілі), псевдогуманістичний (бути «на повідку» в учнів), ліберальний (пошук компромісу між педагогом і тими, хто навчається) та інтегральний характер (поєднання орієнтації на потреби учнів з розвитком їхніх особистостей).

8. Характер спілкування. Визначальною виступає вербальна взаємодія педагога з учнями. Може проходити у формі монологу, діалогу, полілогу та носити фронтальний або діадичний характер.

9. Парціальна оцінка. Парціальна оцінка визначає ставлення педагога до засвоєння матеріалу учнями, а також відношення до самих учнів. Оцінювання може бути позитивним (похвала, підбадьорення, згода), негативним (докір, сарказм, зауваження) або ж взагалі відсутнім.

Отож, вищеперелічені критерії стають визначальними при розгляді залежності домінування того чи іншого критерію на формування рівня професійного ставлення викладача, а відповідно й специфіки взаємодії.

Проведені дослідження та оцінка вищевказаних параметрів засвідчили, що різні викладачі мають якусь одну певно виражену характеристику в кожній категорії. Залежно від цього виводять таку класифікацію педагогів: результативного, домінуючого, врівноваженого та афіліативного типів. Кожен із них має свою особливість. Для першого типу характерні чітка орієнтація на структуру заняття та її дотримання. Афективний вимір педагогічної взаємодії при такому підході пов'язаний із структуруванням матеріалу та новими формами навчальної діяльності. Викладачі цього типу роблять головний акцент на об'єктивні показники навчання та «проходження» запланованого матеріалу у визначені часові рамки. При педагогічній взаємодії педагоги намагаються уникнути невдач, для чого спочатку досліджують тих, хто навчається і лише потім ставлять цілі заняття, стимулюючи учнів до обговорення поставленої мети. Особливістю є «монолог по черзі» та залежність настрою учнів на уроці від позитивних емоцій, хоча викладачу зазвичай не властива схвальна оцінка досягнень тих, хто навчається [6, с. 134–135].

Характерною особливістю викладачів домінуючого типу є їхній вольовий тиск на учнів. Для них важливими є не об'єктивні показники навчання учнів, а задоволення свого бажання домінувати над ними. Саме тому дидактична ціль залишається позаду, а на передній план виступає належна поведінка учнів. Педагогічна взаємодія спрямована на досягнення відповідної дисципліни на занятті, а не на організацію спільної плідної праці.

Для викладачів врівноваженого типу властиві як орієнтація на об'єктивні показники навчання, так і домінування при педагогічній взаємодії. Заняття складається з декількох менших цілей, які витікають одна з одної і є складовими однієї більшої цілі. Спілкування у процесі взаємодії відбувається у формі запитань-відповідей інформативного характеру. Педагог не робить акцент на конкретного учня, а зосереджується на вирішенні поставленого питання усім класом. Для нього важливим залишається принцип «не відштовхнути» учнів, що веде за собою контакт з учнем для досягнення власної цілі.

Найбільше сприяють педагогічній взаємодії з учнями викладачі афіліативного типу. Для них основною формою спілкування виступає діалог, при якому важливу роль відіграє зворотній зв'язок. Постановка мети заняття завжди опирається на бажання учнів до спільної праці, тому легко досягти співпраці між педагогом та учнями. Важливою при взаємодії є евристична бесіда, в ході якої відбувається пошук відповідей на поставлені питання та здійснюється розвиток як учнів, так і самого викладача. Таку взаємодію характеризує тісна співпраця [6, с. 136–137].

Отож, слід зазначити, що із запропонованих типів найтісніший і найбільш плідний взаємозв'язок здатні вибудувати педагоги афіліативного типу. Саме вони стають каталізаторами доброї співпраці, яка наштовхує до

розвитку як учнів, так і вчителів.

У процесі взаємодії педагогів та школярів важливе місце посідає її психолого-педагогічний вимір. Саме у ньому криється великий потенціал до підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу. Тут знову ж таки головний акцент ставиться на ролі вчителя, а саме на його підготовку у ході формування власної психологічної компетентності та особливості педагога як особистості у взаємодії на рівні «вчитель-учень» [7, с. 83].

Педагог повинен поєднувати у собі як педагогічні здібності, так і психологічну обізнаність. Ця обізнаність має бути не лише чисто теоретичними знаннями, але нести в собі практичний вимір. Саме тому варто робити акцент на належній психологічній підготовці майбутніх педагогів з тією метою, щоб викладацький склад водночас зі своїми профілюючими знаннями був компетентним у теорії та практиці психології. Вирішенням цього питання може бути система підвищення кваліфікації викладачів з урахуванням розвитку та досягнень у галузі психологічних наук.

У формуванні особистісних особливостей викладачів чільне місце посідає розуміння ними цінностей та смислу фахової діяльності, які є «мотиваційним осердям діяльності викладача» [7, с. 85]. Дослідження показують, що сучасним педагогам характерно: 1) орієнтація на такі цінності, як здоров'я, сімейне життя, безпека, матеріальний успіх; 2) послаблення ідентифікації педагогом себе самого як члена фахової групи; 3) невідповідність дійсних цінностей педагога із задекларованими [8]. Натомість донедавна професія викладача асоціювалася із покликанням, і саме викладач виступав як взірць моральних та етичних цінностей [7]. Тому постає завдання позитивного вирішення викликів, пов'язаних із двома останніми характеристиками сучасного педагога.

Ще одним аспектом, який має вплив на поведінку та стан учнів зі сторони вчителя, є метаіндивідуальність педагога, яку характеризує його загальна культура, стійкість до стресу, конфліктність, активність поведінки. Це вимагає від викладача певної праці над собою, самовдосконалення, і цей процес є суттєво складнішим порівняно з освоєнням психологічної компетентності. Одним із можливих шляхів вирішення такого виклику є підвищення кваліфікації педагогів за допомогою різного роду тренінгових програм, спрямованих на особистісний зріст викладачів до вимог освітнього процесу [9]. Тому сьогодні перед кожним педагогом стоїть головне завдання, яке полягає у гідному вияві свого покликання бути добрим та взірцевим вихователем, який би давав гідний приклад для своїх вихованців у всіх сферах людського життя.

Таким чином слід зазначити, що рівень співпраці між педагогом та учнем впливає на ефективність та якість навчально-виховного процесу. Адже саме від того, чи будуть у кожній сфері суспільства справжні фахівці своєї справи залежить не лише майбутнє тієї чи іншої сфери, але і майбутнє держави, народу та нації в цілому.

Подальшого дослідження потребує вивчення основних шляхів підвищення рівня співпраці у ході навчального процесу, якими є педагогічна здібність, психологічна обізнаність та метаіндивідуальність вчителя.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; [гол. ред. В.°Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040, [637] с.
2. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / Игорь Викторович Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.
3. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строчкова и др.] ; под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 352, [183–184] с.
4. Шамлян К. М. Психологічні проблеми наставництва у вищій школі / Каріна Микитівна Шамлян // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 93–104.
5. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Галина Михайловна Андреева. – Москва : Наука, 1994. – 238 с.
6. Кондратьев С. В. Типические особенности педагогического взаимодействия / Сергей Витальевич Кондратьев // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 130–137.
7. Сидоренко О. Л. Про способи підвищення ефективності взаємодії викладача зі студентами / Олександр Леонідович Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 83–88.
8. Ключева Н. В. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога / Н. В. Ключева // Некоторые аспекты социодинамики сферы образования в современном российском обществе [Текст] : сборник / Московский общественный научный фонд ; ред. М. Б. Бергельсон. – М. : Московский Общественный Научный Фонд, 2000. – 117 с. – (Российские общественные науки : новая перспектива ; выпуск XV)
9. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Елена Сергеевна Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11–14.