

УДК 37.02:316.454.54

ОЛЕНА ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ВЗАЄМОДІЯ ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Аналізуються погляди на взаємодію як іманентне педагогічному процесу явище, даються характеристики педагогічного конфлікту як антагоніста взаємодії між суб'єктами навчання і учіння, обґрунтовуються рівневі характеристики взаємодії суб'єктів навчання при вивченні педагогічних дисциплін. Окреслено напрямки розробки найбільш загальних основ дидактичної діяльності, здатних забезпечити позитивну динаміку рівня взаємодії суб'єктів навчання

***Ключові слова:** педагогічний конфлікт, взаємодія, суб'єкт навчання, суб'єкт учіння, студент, викладач, педагогічні дисципліни.*

Постановка проблеми. Необхідність встановлення повноцінної взаємодії між усіма суб'єктами педагогічного процесу здається настільки очевидною, що повертатися до її обговорення часом здається недоцільним. Аналіз публікацій у педагогічних часописах останніх десятиліть свідчить, що сучасна педагогічна освіта презентує зазначений феномен як у теоретичному, так і в практичному плані, створюючи і творчо вдосконалюючи умови для формування належних компетенцій майбутнього вчителя.

Проте практика професійної підготовки педагогів демонструє, що саме в царині уявлень про індивідуальні способи педагогічної діяльності стикаємося з потребою перебудови не лише процесуально-операційної, а й мотиваційної складової готовності до виконання професійних функцій, що має бути сформована в період навчання в педагогічному виші. І саме взаємодія як загальна стратегія власної професійної поведінки багатьма студентами сприймається проблематично: часто, усвідомлюючи сутність цього поняття, схвалюючи психологічні й педагогічні основи взаємодії, студенти почасти сприймають її відсторонено, розглядаючи як явище, характерне для діяльності особливо обдарованих чи, принаймні, більш досвідчених педагогів; почасти – надміру критично, як певний недосяжний ідеал, що наполегливо декларується при викладанні педагогічних дисциплін, проте майже до невпізнанності коригується реаліями вчительської праці. І

лише деяка частина, часом попри власний негативний досвід чи на противагу йому, охоче сприймає ідею педагогічної взаємодії в контексті власного професійного становлення і усвідомлює вивчення педагогіки, психології, методики, інших навчальних курсів саме як систему формування здатності майбутнього фахівця до взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу.

Але основною проблемою, яку доводиться долати у роботі зі студентами, бачимо надзвичайно поширене методологічне зрушення: взаємодія зазвичай сприймається ними як мета, що знаменує досягнення певного рівня професійної майстерності (суб'єктивний аспект), певного рівня взаєморозуміння і взаємопідтримки з учнями та колегами (об'єктивний аспект), тоді як вона є насамперед засобом, який забезпечує системну цілісність педагогічного процесу, і лише потім, завдяки такій системності, зумовлює можливість досягнення зазначених рівнів.

Аналіз досліджень, на які спирається автор. Проблему педагогічної взаємодії під різними кутами зору дослідники розглядають від начал педагогічної науки, аналізуючи її змістові і функціональні особливості. Привертає вона й увагу сучасних учених, про що свідчать роботи А. Белкіна, С. Ботіної, Л. Бурман, Л. Врочинської, О. Гончар, М. Гриньової, М. Євтуха, І. Зимньої, Г. Коджаспірової, А. Ксенофонтової, Н. Мисливець, А. Мурашова, О. Пометун, В. Семиченко, А. Тряпичіної, Е. Унтілової та інших.

Дисертаційні дослідження розкривають все нові аспекти взаємодії в педагогічному процесі. Психологічні основи педагогічної взаємодії описує Л. Велитченко, пов'язуючи її з такими категоріями, як співпраця, міжособистісна взаємодія, міжособистісний взаємовплив. Н. Коломієць пропонує трактовку взаємодії як процесу спільної комунікативної діяльності, який реалізується шляхом обміну інформацією та використання індивідуального внеску кожного у рішення спільної проблеми. Виховання культури взаємодії викладачів і студентів привернуло дослідницьку увагу О. Пісоцької. Г. Салащенко аналізує проблеми взаємодії в контексті навчального діалогу та стосовно вивчення гуманітарних дисциплін загалом. Застосування різних форм навчальної взаємодії у професійній підготовці майбутніх фахівців розглядають С. Амеліна, О. Білоус, І. Буцик, В. Дияк, Г. Кривчикова, М. Чобітько, Т. Шестакова.

Проте певна невизначеність щодо чинників успішної педагогічної взаємодії, зокрема, в контексті професійної підготовки вчителя, а також відсутність ефективного інструментарію діагностики зумовлює потребу її подальшого наукового аналізу. Тому метою статті є визначення рівневих характеристик педагогічної взаємодії при вивченні майбутніми вчителями педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. «Присвячуючи себе узагалі певній професії, ми віддаляємося від уявлення про ціле, зв'язуємо себе з обмеженою частиною», – говорив свого часу Г. Гегель [2, с. 414]. Проте по відношенню до педагогічної професії це твердження настільки ж правильне, наскільки й хибне. Формально педагогічна діяльність насправді є виокремленою, регламентованою, як і будь-яка діяльність у рамках певної професії. Фактично ж, вона втілює в своєму змісті загальні закономірності суспільного устрою, концентруючи основні набутки культури в процесі становлення дитячого колективу та розвитку окремої дитини; її сенс первинно пов'язаний саме з прилученням дитини до цілісного світу, і тому вчитель сам повинен бути причетним до цієї цілісності – своєю світоглядом, способом мислення, особистісними характеристиками. Тож філософія педагогічної діяльності, представлена в змісті педагогічних дисциплін, є інтегративним чинником формування особистості педагога-професіонала, надає цій особистості самоврядності, розкриваючи перед нею орієнтири саморозвитку і озброюючи в технологічному сенсі.

Таким чином, процес навчання і виховання, як він розуміється сьогодні, за своєю природою не є і не може бути штучним утворенням. Він лише більш стисло і цілеспрямовано відображає шлях розвитку особистості, користуючись тим потенціалом, який задля цього розвитку передбачений природою і безліч разів апробований людством, відтворений у індивідуальних біографіях. Тому педагогічна професія в дійсності є

максимально природною, хоча і здійснюється в штучних умовах, а педагогічна взаємодія в її первинному розумінні має розглядатися як характерний для людської спільноти взаємовплив старшого покоління на молодше з метою піднесення молоді на вже здобуті людством вершини, передачі досвіду життєорганізації в різних його формах і з різною мірою абстрагування.

Проте поняття взаємодії у контексті педагогічної діяльності досі характеризується варіативністю розуміння, хоча в усіх трактовках має обов'язковим компонентом свого смислу наявність сумісних зусиль двох чи більше суб'єктів, тобто взаємозумовленої активності. Саме природа цієї активності та її ознаки і є певною мірою дискусійними. При цьому не спостерігаємо явних суперечностей у висновках дослідників, проте не знаходимо і достатньо чіткого переліку критеріїв, що охоплювали б явище педагогічної (навчальної, виховної) взаємодії з урахуванням динаміки особистісних характеристик суб'єктів навчання.

Так, на думку Т. Яковишиної, «педагогічна взаємодія – явище достатньо загальне і самоцінне у навчально-виховному процесі, зніційоване освітньою ситуацією, оскільки складається з двох взаємозумовлених форм діяльності. Одна з-поміж них бере участь у передачі досвіду, накопиченого людством, а іншу – спрямовано на опанування соціальним досвідом і способами його трансформування в особисті досягнення підопічних» [6, с. 7]. Дослідниця відзначає, що для педагогічної взаємодії характерна нерівнозначність позицій суб'єктів спільної діяльності пізнання, підкреслюючи, таким чином, що сумісність зусиль педагога й учня не означає їхньої тотожності. Як бачимо, у взаємодії завжди має постати проблема узгодження, від вирішення якої буде залежати якість самої взаємодії.

Споріднене поняття навчальної взаємодії по відношенню до вищої школи українська дослідниця О. Гончар протрактовує як систему взаємного впливу суб'єктів, які «включені у спільну цілеспрямовану діяльність на базі професійної освіти, що відбувається через взаємоузгоджені дії агентів навчального процесу у ході педагогічної комунікативної акції» [3, с. 50], підтверджуючи думку щодо тотожності взаємодії і спілкування у педагогічній діяльності. Відзначимо, що й з цієї точки зору потреба у взаємоузгодженості підкреслюється як чільна ознака взаємодії, і окрім того, визначається контекст її досягнення – педагогічна комунікативна акція.

Із психологічної точки зору (Л. Велитченко), педагогічна взаємодія є «особливою функціональною системою, яка забезпечує вчителю та учням спільний інтерактивний простір відповідно до умов педагогічного процесу. Як багатофакторна система, педагогічна взаємодія має ознаки складових елементів педагогічного процесу соціального, соціально-психологічного, міжособистісного порядку, які відтворюються у категоріях особистості і діяльності як її головних функціональних складових, що суб'єктивно відбиваються в явищах свідомості її учасників» [1, с. 31].

Строго кажучи, взаємодія має місце скрізь, де спостерігається досягнутий спільними зусиллями двох і більше людей результат, незалежно від того, наскільки він є прогресивним і відповідає цілям усіх його суб'єктів. Тобто, якщо учень робить вимушений вибір на користь певної мети і відповідних їй засобів під тиском більш повноправного суб'єкта – вчителя чи усвідомлює обов'язковість конкретного кроку через відсутність прийнятної альтернативи, не чинячи явного опору пропонованій ззовні програмі дій, хоча й будучи психологічно досить далеким від її схвалення, то і в цих випадках можемо говорити про взаємодію як процесуальну основу отриманого результату. Вочевидь, з таких міркувань і Т. Яковишина виокремлює низку типів педагогічної взаємодії: деструктивний, рестриктивний, реструктивний, конструктивний [6, с.8].

Проте в сучасній педагогічній літературі про взаємодію говорять насамперед як про явище добровільного поєднання зусиль на досягнення мети, визнаної всіма учасниками процесу привабливою [5]. За такого підходу в контексті педагогічного процесу актуалізується діада «взаємодія – протидія», урахування особливостей якої є обов'язковою умовою успішного вирішення педагогічної задачі, а саме явище взаємодії

може ідентифікуватися через протиставлення антагоністичних йому явищ – індиферентності чи протидії (конфлікту).

Педагогічний конфлікт можемо схарактеризувати як загострення суперечностей між двома чи більше суб'єктами педагогічного процесу, що виявляється в активних або пасивних формах невдоволення проектом дій, що його намагається впровадити одна із сторін. Припускаємо, що в цьому контексті також може йтися про взаємодію, але різновекторну, коли взаємовплив має місце, спричиняє досягнення певного результату, та цей результат не відображає первинного наміру жодної із сторін. Винятком є хіба що конфлікт, який розвивається за стратегією співробітництва, розкриваючи для одного з учасників (зазвичай, учня) такі можливості реалізації його наміру, які: а) він досі просто не уявляв; б) дають змогу отримати щось таке, що, ймовірно, перевершує його первинний намір; в) потребують для своєї реалізації поєднання зусиль з опонентом (зазвичай, учителем).

Механізм виникнення педагогічного конфлікту бачиться нам у наступному. Проект діяльності кожного потенційного суб'єкта педагогічної взаємодії може бути для нього не лише значущим і бажаним, а й таким, що стає більш привабливим (чи й узагалі можливим) за умови прилучення до нього інших суб'єктів. Проте з певних причин ці суб'єкти не завжди визнають його проект як значущий; згадані причини, із значною мірою узагальнення, можна звести до двох: нерозуміння справжніх мотивів і переваг пропонуваного проекту і його невідповідність цінним для них самих проектам. У цій ситуації обидві сторони намагатимуться реалізувати свої наміри, максимально залучаючи власні можливості, проте не можна не погодитися з цитованими вище авторами, що ці можливості у вчителя і учня не рівні. Причому, мова має йти не тільки й не стільки про статусну нерівність, скільки про відмінності в розвитку особистісної підструктури, що її К.Платонов визначив як досвід (насамперед – знання, вміння, навички, а почасти й звички, що корелюють із стильовими характеристиками професійної взаємодії).

Але якщо в практиці шкільного викладання функціональна нерівність учителя і учня дійсно є досить значною і сприймається як природна риса їхніх взаємин, то у процесі професійної підготовки вчителя сенс саме й полягає в тому, щоб студент дедалі дужче наближався в своєму професійному становленні до викладача, засвоюючи і методологію, і методику його діяльності, приймаючи і підтримуючи власними діями той особливий професійний культурний контекст, що характерний для педагогічної взаємодії високого гатунку. Адже, як зазначає О. Пісоцька, «підґрунтям педагогічного процесу у вищій школі є культура взаємодії особистостей викладачів і студентів, що проявляється в міжсуб'єктних особистісних відносинах, у їх рольових позиціях, у взаємоповазі, толерантному ставленні до думки іншого, у прагненні зрозуміти, оцінити, підтримати з одного боку, а з іншого – проявити почуття віри і поваги до себе, відкритість до сприйняття сучасної картини світу, здатність до сприйняття та переживання нового знання тощо» [4, с. 3].

Тож, в ідеалі, викладання педагогічних дисциплін повинне орієнтуватися на вироблення такої єдності позицій викладача і студента, за якої конфлікт між ними принципово неможливий, тобто їхні проекти дій, пов'язані у викладача з діяльністю учіння, а в студента – з діяльністю навчання, виявляються настільки тотожними, наскільки це взагалі ймовірно.

Саме визначення міри наближення до цієї тотожності бачиться нами основоположним при встановленні рівнів взаємодії викладача і студента у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Приймаючи критеріями взаємодії мотиваційний, гностичний та процесуальний, відповідно до їхнього вияву визначаємо і рівні взаємодії, властиві взаєминам викладача і студента як суб'єктів навчального процесу. При цьому в умовах експериментального дослідження приймаємо за аксіому високий професіоналізм викладача, сформованість у нього вміння організовувати продуктивні взаємини і констатуємо динаміку рівня навчальної взаємодії через зміни, що відбуваються у суб'єктах навчання, тобто студентів, унаслідок застосування відповідних дидактичних засобів.

Враховуючи специфіку педагогічної діяльності та спираючись на результати наукових досліджень і власний досвід викладання педагогічних дисциплін, щодо кожного з визначених критеріїв було розроблено дихотомічні показники, які виявляються у взаємодії студента з викладачем при вивченні педагогічних дисциплін:

умотивованість / індивідуальність;
 готовність до самовдосконалення / консервативність;
 системність / фрагментарність;
 об'єктивність / суб'єктивність;
 децентрованість / егоцентризм;
 творчість / обмеженість.

Ми зумисне не включаємо до цього переліку типовий для оцінки взаємодії показник «активність / пасивність», вважаючи, що він є ситуативним, таким, що в багатьох випадках визначається не стабільними характеристиками студента як суб'єкта взаємодії, а тимчасовими обставинами. Окрім того, активність чи пасивність студента на заняттях значною мірою залежить від його біопсихічних характеристик (екстра- чи інтровертованості), які, хоча й накладають відбиток на стиль професійної діяльності вчителя, самі по собі ще не є чинниками професійного успіху чи невдачі, так само, як надмірна активність одного з суб'єктів навчання швидше знижує, ніж підвищує ефективність взаємодії.

Відповідно до визначених показників, елементарний (індивідуальний) рівень взаємодії студента з викладачем та групою, яка теж виступає як колективний суб'єкт не лише навчання, а й учіння, відображає симбіоз негативних ознак з наведеного переліку: індивідуальність, консервативність, фрагментарність інтересу, суб'єктивність суджень, егоцентризм у спілкуванні, обмеженість поглядів через слабку обізнаність у змістовому полі дисципліни. Студент відсторонено розглядає перспективи подальшої професійної діяльності, не усвідомлює себе її суб'єктом. Зазвичай, йому властива рудиментарна психологічна позиція учня, з якої він і розглядає як зміст дисципліни, так і діяльність викладача та товаришів по групі. У процесі спільної роботи в таких студентів часто спостерігаємо явний чи прихований опір настановам викладача, дріб'язкову критичність по відношенню до товаришів, намагання виявити себе як особистість із «нестандартним підходом» до обговорюваних проблем, що в дійсності відображає невдоволення своїм вибором і розгубленість перед необхідністю опанування професії, яка не викликає позитивних емоцій. В інших випадках зустрічаємося з формальним виконанням завдань, їхнім поверхневим розумінням, роботою в межах мінімальної необхідності. Причому, такий рівень далеко не завжди характерний для слабких у навчальному відношенні студентів. Частина з них має добрі здібності щодо фахових дисциплін, щиро зацікавлена в їхньому вивченні, проте перспективи вчительської діяльності цих студентів приваблюють мало.

Низький (фрагментарний) рівень: студент усвідомлює себе суб'єктом педагогічної діяльності, вмотивований на її опанування і професійне самовдосконалення. Проте як теоретично, так і практично він досить безпорадний, не сприймає професійну діяльність як систему, «вихоплюючи» з неї більш суб'єктивно цікаві моменти. При виконанні практичних завдань частіше діє інтуїтивно, або ж покладаючись на здобутий раніше досвід. Підготовка до занять нерівномірна, активність носить ситуативний характер. Студент досить чутливий до оцінки своїх навчальних досягнень, та, не маючи сформованих основ професійної самооцінки, до групової думки часто ставиться насторожено, навіть упереджено. Йому так само складно формулювати оцінні судження щодо роботи товаришів, і він часто обмежується загальними фразами на кшталт: «Мені сподобалося», – не стільки тому, що дійсно має позитивне враження, скільки підсвідомо намагаючись не спровокувати негативні оцінки власної діяльності.

Середній (теоретичний) рівень. Умотивованість на здобуття педагогічної професії, готовність до самовдосконалення, системність інтересу, об'єктивність суджень, що забезпечується обізнаністю з педагогічною літературою, активною діяльністю на заняттях, поєднується з недостатньою зорієнтованістю на особистість партнера у

спілкуванні, деякою обмеженістю в конструюванні ситуацій професійної взаємодії. Студент прагне освоїти основи професійної діяльності, але бачить їх насамперед у засвоєнні певної інформації, педагогічної теорії. Що ж до практичних компонентів роботи, навчального моделювання тощо – потребує чітких вказівок, обґрунтувань; часто скутий, збіднений у словах та емоціях, хоча здатен усвідомити й проаналізувати власні промахи. Більшість наших студентів, що працюють на цьому рівні, досить самокритичні, об'єктивні, але водночас і поблажливі до себе, вважаючи причиною наявних недоліків брак професійного досвіду, нарікаючи на те, що не всі педагогічні курси вже вивчено, тощо.

Високий (досконалий) рівень. Студенти з цікавістю ставляться до процесу навчання, правильно визначаючи його ключові моменти, усвідомлюючи себе суб'єктами не лише навчання, а й учіння та професійного саморозвитку. Вони уважні до всього, що відбувається на заняттях, систематично працюють удома, легко екстраполюють теорію на практичні проблеми, творчо її застосовують. Здатні до самокритики і, зазвичай, уміють дати логічне обґрунтування будь-якому – як вдалому, так і непродуктивному вибору. Не схильні до зневаги. Відзначаються вмінням тактовно схарактеризувати особливості чужої діяльності, толерантні щодо її прийнятних варіантів (і, головне, вміють визначати цю прийнятність), але свою принципову позицію не замовчують, уміють представити її однозначно і аргументовано. Зазвичай мають добре почуття гумору, чітко диференціюючи м'яку усмішку, іронію, сарказм. У спілкуванні з викладачем дотримуються орієнтирів функціональної нерівності та особистісної рівності.

Аналіз дослідницької інформації показує, що специфіка представлення в академічній групі студентів кожного з описаних рівнів створює своєрідний контекст дидактичної взаємодії, який є вагомим при визначенні її конкретних цілей, зазнає змін залежно від створених педагогічних умов і динаміка якого є основною характеристикою їхньої результативності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зважаючи на різноманіття індивідуальних характеристик студентів, подальшим кроком у розв'язанні проблем забезпечення повноцінної навчальної взаємодії при вивченні педагогічних дисциплін бачимо розробку найбільш загальних основ дидактичної діяльності, здатних забезпечити позитивну динаміку рівня взаємодії суб'єктів навчання.

Список використаних джерел

1. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії. – Автореф. дис. доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Л.К. Велитченко. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 40 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Речи директора гимназии / Георг Вильгельм Фридрих Гегель // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет : в 2 т. / сост., общ. ред. и вступит. статья А. В. Гулыги. – М. : Просвещение, 1970. – Т. 1. – 1970. – С. 395-417.
3. Гончар О. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України / Олена Гончар // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Полтава: ПНПУ, 2011. – С. 49-54.
4. Пісоцька О.О. Виховання культури взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі. – Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.07 – теорія та методика виховання / Олена Олександрівна Пісоцька. – Луганськ, 2010. – 22 с.
5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
6. Яковишина Т.В. Організація педагогічної взаємодії у жіночих гімназіях Волині як умова соціального становлення учениць (друга половина хіх – початок хх століття). – Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т.В. Яковишина. – Івано-Франківськ, 2010. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2014 р.

Жданова-Недилько Е.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленко

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Анализируются взгляды на взаимодействие как имманентное педагогическому процессу явление, даются характеристики педагогического конфликта как антагониста взаимодействия между субъектами обучения и учения, обосновываются уровневые характеристики взаимодействия субъектов обучения при изучении педагогических дисциплин. Определены направления разработки наиболее общих основ дидактической деятельности, способных обеспечить положительную динамику уровня взаимодействия субъектов обучения.

Ключевые слова: педагогический конфликт, взаимодействие, субъект обучения, субъект учения, студент, преподаватель, педагогические дисциплины.

Zhdanova-Nedilko E.

Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko, Ukraine

INTERACTION AS THE KEY CONCEPTS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Analyzed views on the interaction of both pedagogical process immanent phenomenon are characteristics of pedagogical conflict antagonist interaction between subjects teaching and learning, settle leveling characteristics of the interaction of subjects of training in the study of pedagogical disciplines. Developed dichotomous indicators that appear in the interaction with the student teacher in the study of pedagogical disciplines: motivation - indifference; willingness to self-improvement - conservatism; consistency - fragmentation; objectivity - subjectivity; decentering - self-centeredness; creativity - limitations. The directions of development of the most common grounds of didactic activity, capable of providing a positive dynamics of the level of interaction of subjects of study.

Keywords: pedagogical conflict, interaction, the subject of learning, teaching subject, student, teacher, pedagogical discipline.