

КРИТЕРІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Проблема педагогічної психології є однією з провідних проблем вікової та педагогічної психології. Найбільша увага дослідників зосереджена на описових, феноменологічних, зовнішніх аспектах. У феномені взаємодії у педагогіці, на який в історії науки вперше звернув увагу М.І. Пирогов, вбачають різноманітні фактори, які, на думку дослідників, відображують його сутність. Сутність кожного явища, що досліджується, виявляється, в першу чергу, у звертанні до родового поняття. У цьому звертанні вже помітна позиція дослідника щодо бачення вихідних основ проблеми. У цьому плані педагогічна взаємодія у концепції В.Я.Ляудіс належить до проблематики учіння (учбова взаємодія) [6], у концепції О.В.Киричука – до проблематики виховання [3], у концепції Я.Л.Коломінського – до проблематики спілкування [4].

Природа явища, що досліджується, проявляється також в його результаті. Результативний (кінцевий) аспект проблеми є досить інформативним. Розглядаючи результат як наслідок функціональної системи, можна шляхом аналізу результату визначити передумови його появи. Для цього, однак, слід чітко визначитися з тим, що є результатом педагогічної взаємодії. Відповідь на запитання про її призначення є, по суті справи, відповіддю на запитання про її сутність. Дослідження з проблеми педагогічної взаємодії вказують на те, що таким результатом є набуття знань та розвиток особистості. Отже, сутність педагогічної взаємодії полягає у формуванні освіченості та особистості тих, що навчаються.

Родове поняття та результат можна розглядати як полярні точки у визначенні суті явища. У родовому

понятті вже знаходиться загальна характеристика явища, що є видовим. У феномені результату до загальної характеристики явища додається видова своєрідність, яка хоча і вказує на передумови, але залишає без відповіді запитання про те, що являють собою ці передумови. Це означає, що до аналізу треба додати процесуальний аспект педагогічної взаємодії, узявши за основу ідею моделювання процесу взаємодії.

Теоретичного аналіз проблеми показує, що найбільш загальною ознакою педагогічної взаємодії є її приналежність до спільної діяльності, що виявляється у поєднанні зусиль її учасників на досягнення спільного результату. З погляду на процесуальність педагогічної взаємодії слід указати на таку ознаку, як перетворення систем “дія навчання – об’єкт навчання”, “дія учіння – об’єкт учіння” на інтегральну систему “дія навчання + дія учіння – об’єкт навчання + об’єкт учіння”. З точки зору результативності цього процесу його суттєвою ознакою є створення спільного ментального продукту, який характеризується приналежністю до інтелектуальних патернів взаємодіючих суб’єктів (систем) “вчитель – учень/учні”, “учень – учень/учні”).

При дослідженні явищ, які в тій чи іншій мірі належать до парадигматики педагогічної взаємодії, на перший план виходять власне ті явища, які можна спостерігати і практично відтворювати в контексті теми того чи іншого уроку. Система “дія навчання – об’єкт навчання” відтворюється у вигляді відповідних методично доцільних послідовностей. Природно критерієм такої системи є її завершення в результаті – “дія

навчання – об'єкт навчання – результат навчання”. Для визначення результативності системи “дія навчання – об'єкт навчання” найбільш прийнятною процедурою є застосування контрольних завдань (на зразок тестів досягнення) щодо логічних відношень навчального тексту, задачі, відповідних узагальнень та переносу узагальнених схем розумових дій на нові умови.

Показником здійснення інтерактивних контактів вчителя та учнів можуть служити характеристики: 1) мовлення вчителя, що представлені в концепції мови вчителя Д.Шпанхеля, в якій експлікуються дидактичні функції мотивації, презентації знань, залучення уваги, постановка завдання та мети, управління інтелектуальною діяльністю, переніс знань та умінь на новий матеріал, контроль за успіхами учнів, забезпечення зворотного зв'язку [5]; 2) мовлення вчителя та учнів за допомогою схеми взаємодії Н.Фландерса (Н. Фландерса – А.А.Реана), яка передбачає аналіз мовлення вчителя за такими параметрами, як прийняття настрою, похвала, схвалення, використання уявлень учня, запитання, розповідь, розпорядження, критичне ставлення, а також мовлення учня: відповідь, висловлення, власні ідеї, нові теми, власна думка, міркування, запитання, вихід за рамки структури навчання, паузи [9: 309]; 3) функціональних одиниць спілкування: інформаційних (констатуючі, запитальні), регуляційних (директивні, апелятивні), афективних (позитивні, негативні) [10]; 4) інтелектуально-мовного компоненту в діяльності вчителя (повідомлення, твердження, обґрунтування, визначення тощо) [2].

Педагогічна взаємодія як окремий випадок взаємодії містить спільні з нею ознаки. До таких ознак належать безпосередній контакт двох або

більше людей у вигляді взаємообумовлених та погоджених індивідуальних дій у відношенні спільного об'єкта [8: 52]. У педагогічній взаємодії цей контакт конкретизується у системах “учитель – клас” (клас як колективний суб'єкт), “учитель – учні” (клас як сукупність “групових” суб'єктів), “учитель – учень”. Названі контакти у самому загальному значенні супроводжуються такими явищами, як ставлення вчителя до учнів та його вираження у комунікативних та дидактичних діях [4]. З погляду на це цілком виправдане застосування реєстрації ставлення вчителя до окремих учнів та його вираження у відповідних мовленнєвих діях з приводу різних “предметних” або “особистісних” ситуацій уроку та їхній вплив на результативність інтеракції.

Такі процедури хоча і мають певне значення для відображення ефективності тих чи інших дидактичних прийомів, але вони є малоефективними для з'ясування цілісної картини спільної діяльності. Такий підхід був би, по суті справи, спробою охарактеризувати цілісну систему на основі отримання даних про її відособлений, хоча й важливий, але все ж таки елемент.

Оцінюючи педагогічну взаємодію з погляду на систему “дія – об'єкт”, слід зауважити, що вихідною категорією у даному випадку є категорія дії. Дія як самостійна система має власну структуру, і у відносно самостійному значенні вона як ціле впливає на її структурні елементи, до яких належать почуттєва тканина, образ ситуації, образ дії, його вербалізація, зв'язок з механізмами пам'яті, мислення, актами передбачення тощо [11: 125]. Але як елемент більш великої системи – діяльності – дія отримує її найбільш загальні ознаки. Це стосується насамперед таких явищ, як усвідомлення смислу дії та її

результату в зіставленні з суб'єктними цілями та імперативами діючого індивіда.

Оскільки діяльність як “інструмент” суб'єктності індивіда ґрунтується на узагальнених схемах результативних дій, які за своєю психологічною суттю є маніфестацією його прагматичної значущості, остільки самі узагальнення можуть служити вказівкою на змістовні, предикатні та функціональні залежності, які є підґрунтям для цих узагальнень. Із зазначеного випливає, що критерієм рівня розвитку діяльній системи індивіда можуть бути показники, які відтворюють її структуру: Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – об'єкт – результат – винагорода.

Якщо педагогічна взаємодія як елемент спільної діяльності ґрунтується на конгруентності елементів діяльності педагога та учнів (Я-концепція, особистісний смисл, мотив, мета, дія, об'єкт, результат, винагорода), то показником її особливостей можуть служити явища, в яких відбиваються *узагальнення* вчителів та учнів щодо найбільш поширених подій в прагматиці уроків.

У системі “Я-концепція вчителя – Я-концепція учня” узагальнення стосуються прояву взаємоповаги. Система “особистісний смисл вчителя – особистісний смисл учня” вказує на узагальнення щодо проявів взаємного прийняття цінностей, діяльній функцій та атрибутів іншого. Система “мотив вчителя – мотив учня” ґрунтується на взаємному розумінні особистісно-діяльній потреб іншого. Система “мета вчителя – мета учня” передбачає взаємне розуміння антиципацій дій іншого. Система “дія вчителя – дія учня” окреслює взаємне розуміння моделі учбової задачі та образу дії в іншого завдяки їх відповідній вербалізації. Система “об'єкт вчителя – об'єкт учня”

визначається у тексті-дискурсі, який розуміється як повідомлення вчителем текстових предикатів та їх сприйняття учнями з тією або іншою мірою адекватності. Система “результат учителя – результат учня” полягає у взаємовідповідності результату, що передбачається вчителем, та отриманого результату, який учні оцінюють як власний. Система “винагорода вчителя – винагорода учня” вказує на взаємне визнання та схвалення індивідуальних “внесків” у спільний результат.

Якщо з розглядати структуру спільної діяльності з погляду на її зовнішні прояви, то можна одержати її наступний опис: взаємоповага (Ми-концепція) – взаємне прийняття цінностей, діяльній функцій та атрибутів (Ми-смисл) – взаємне розуміння особистісно-діяльній потреб (Ми-мотив) – взаємне розуміння антиципацій дій (Ми-мета) – взаємне розуміння моделі учбової задачі та образу дії (Ми-дія) – спільне створення тексту-дискурсу (Ми-об'єкт)– взаємовідповідність результатів (Ми-результат) – взаємне визнання та схвалення індивідуальних “внесків” (Ми-винагорода).

Із наведеного випливає, що основним системоутворюючим атрибутом спільної діяльності як загальної системи і педагогічної взаємодії як її елемента є ознака взаємності. Психологічною основою взаємності є міра збігу суб'єктності вчителя та учнів, яка проявляється у збігу очікувань один до одного. Очікування (експектації) складаються із соціальних установок, стереотипів, оцінок, відображують досвід, визначають рольові вимоги [7: 230]; упорядковують спілкування та взаємодії у групі, ґрунтуються на знанні про відповідні рольові позиції, дораджують обов'язковість виконання ролі, служать основою у визначенні імовірності виконання ролі [8, с.457].

Отже очікування вчителів та учнів є узагальненим баченням сталих ситуацій спільної діяльності в плані виконання та аранжування ролі вчителя та учнів.

Роль розуміється як соціальна функція суб'єкта, що залежить від знань та умінь її виконання, прагнення відповідати очікуванням [8: 346]. До її структури належать переконання, цінності, соціальні установки, цілі, дії [7: 329]. Роль визначає модус поведінки на основі індивідуальних концепцій щодо інших суб'єктів, які залежать від креативних, когнітивно-гностичних процесів стосовно уявлень носія ролі про очікування партнерів по взаємодії [11: 617].

Оскільки роль вчителя виконується в інтерактивному просторі спільної діяльності, остільки критерієм її адекватності вимогам педагогічної взаємодії є інтерактивні параметри, які в найбільш узагальненому вигляді вказують на функції вчителя, що є найбільш загальними і найбільш "відкритими" в ситуаціях уроків і, отже, з найбільшою імовірністю узагальнюються і утворюють зміст інтерактивного досвіду.

Специфіка педагогічної взаємодії як взаємодії, яка здійснюється в особистісно-діяльнісній парадигмі на основі кооперативних відношень у спільній учбовій праці, указує на необхідність розробки такої шкали оцінок фахівця-педагога, що включала б у себе параметри, які відбивають найбільш істотні (ключові) моменти в педагогічній взаємодії.

При розробці такої шкали – шкали інтерактивних параметрів – вихідними з'явилися положення про: 1) рівневий характер установок [1: 62]; 2) вплив минулого досвіду, почуттів, оцінної схильності на реакції у відповідь; 3) особистість як засіб реалізації індивідом своєї суб'єктності у процесі самовизначення в системі суб'єкт-

суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень.

Парадигма суб'єкт-суб'єктних відношень (регулятивний аспект) може бути описана за допомогою понять особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товариськість, колегіальність, а парадигма суб'єкт-об'єктних відношень (виконавчий аспект) – за допомогою понять інформативність, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність, доступність змісту, наочність, логічність викладу, стимуляція до самостійної роботи.

Особистість розглядається в контексті нашого аналізу як характеристика суб'єктності індивіда, що відноситься до дихотомічного протиставлення індивідної сутності і особистісного прояву. Стосовно педагогічної взаємодії поняття особистість розглядається не стільки як індивідна сутність, скільки з позиції того, як вона репрезентована учням у вербально-прагматичному контексті.

Особистісна позиція вчителя в педагогічній взаємодії виражається в системі особистісних смислів, які декларуються і здійснюються на ділі і впливають на інтерпретацію змісту навчального матеріалу.

Ерудиція розуміється в даному контексті як поінформованість учителя в понятійній системі його навчального предмета, суміжних з ним навчальних предметів, а також у галузях пізнання, безпосередньо до нього не стосовних, за допомогою яких учитель конкретизує самопрезентацію своєї особистості.

Компетентність розглядається як здатність до побудови інтелектуальних конструктів, викликаних необхідністю розв'язання практичних задач у площині "наукове поняття – конкретизація наукового поняття".

Критичність мислення трактується як властивість мислення, що

виявляється у відсутності прихильності до власних гностичних стереотипів, а також у здатності розуміти погляд іншого, визнавати за ним право на нього. Критичність мислення ґрунтується на деякій безлічі зведень, що оцінюються як істинні. Формувати критичність мислення в навчанні означає виявляти особистісну зацікавленість тим, щоб учні могли самостійно орієнтуватися в навколишнім середовищі, розрізняти правильні й неправильні узагальнення, засновані на випадкових ознаках, використовувати прийоми правильних узагальнень.

Гуманність є властивістю особистості, що виявляється в розуміючій чуйності стосовно різних проявів тенденції учнів до самоствердження.

Товариськість у межах нашої проблематики розглядається як властивість особистості, що характеризується оптимальним сполученням комунікативних потреб і розвинених комунікативних умінь.

Колегіальність – це властивість особистості, що виявляється в готовності до взаємодії й у доброзичливому ставленні до учня як до партнера.

Наведені поняття дають можливість деталізувати визначення педагогічної взаємодії як взаємодії вчителя та учнів в особистісній парадигмі. Особистісна парадигма виражається у проявах Я-концепції вчителя (вчитель як особистість), особистісних смислів як функціональних атрибутів Я-концепції – загальних (особистісна позиція), загально когнітивних (ерудиція), професійно когнітивних (компетентність) дидактично когнітивних (критичність мислення) як умов зустрічної когнітивної активності учнів і розвитку їхньої когнітивної системи). Особистісна парадигма відбивається також у

проявах комунікативних атрибутів Я-концепції вчителя – загальне позитивне ставлення (гуманність), комунікативне ставлення (товариськість), партнерське ставлення до учня/учнів (колегіальність).

Поняття, що входять у парадигму суб'єкт-об'єктних відношень, можуть бути охарактеризовані в такий спосіб.

Інформативність стосовно до взаємодії в системі "вчитель – учень/учні" може виступати як характеристика пояснення, розповіді, бесіди вчителя, завдяки якій задовольняються пізнавальні потреби учнів.

Міжпредметні зв'язки в дидактичних інтеракціях дозволяють не тільки використовувати минулий досвід учнів при поясненні і збагачувати тим самим апперцептивну основу розуміння, але й вказувати на можливі "виходи" явища, що досліджується, на інші рівні й напрямки аналізу. Крім того міжпредметні зв'язки дозволяють уникати повторів, викладу вже відомого і зосереджувати увагу учнів на істотному в даній темі. Використання вчителем міжпредметних зв'язків там, де це дидактично виправдано, не тільки є показником професійної майстерності вчителя, але й необхідною умовою для формування в учнів умінь системного мислення.

Системність як елемент професійної майстерності співвідноситься в контексті нашого аналізу зі здатністю вчителя дохідливо викладати зміст понять, що складають структуру явища, що вивчається, показувати наявність стійких зв'язків між елементами структури. Системність як властивість професійної діяльності учителя відбивається у свідомості учнів у вигляді уявлень про дидактичні і професійні прийоми вчителя.

Практична придатність є показником уміння професійно конкретизувати поняття, відбирати їх для того, щоб створювати в учнів цілісне уявлення про явище, що вивчається. Очікування учнів щодо практичної придатності уроків можна розглядати як одну з ознак майбутньої професійної свідомості, передбачення професійної діяльності. Судження учнів про практичну придатність занять можуть бути дуже суб'єктивними з-поза впливу різних причин, у тому числі й причин, викликаних впливом психологічного захисту.

Доступність змісту визначається суб'єктивно кількістю значень і смислів, що містяться в текстових суб'єктах і предикатах, зв'язки між якими учні визначають в ході сприйняття. Чим менш доступний зміст, тим більше розгорнуті процеси аналізу і синтезу текстових предикатів, що сприймаються, тим більша їхня кількість оцінюється як зведення, які не включені в смислові зв'язки.

Наочність розуміється в даному контексті як допоміжний дидактичний засіб, що використовується для полегшення процесу сходження від абстрактного до конкретного, для розвитку операції конкретизації. Необхідність наочності, що відмічається учнями, може свідчити про відсутність відповідного досвіду, а також про значну роль наочно-образного мислення в розумінні.

Логічність викладу може бути охарактеризована як композиційний феномен дидактичного задуму, що відображується у свідомості учнів у вигляді переживання ясності думки при сприйнятті мовлення вчителя, за допомогою положень якого вони формують у себе несуперечливий ментальний конструкт. Логічність викладу, з погляду учнів,

репрезентована інтелектуальним почуттям ясності думки, внутрішньою згодою з учителем, з його аргументацією, готовністю прийняти його аргументацію і використовувати її за відповідних обставин.

Стимуляція до самостійної роботи розглядається нами як певна післядія сказаного вчителем на уроці, що полягає в його продовженні в свідомості учнів у вигляді особистісних смислів, які виконують функцію спонукання до самостійної пізнавальної активності. У розряд значимого знання може переходити як загальна тема, загальна проблематика сказаного вчителем, так і окремі його положення, окремі фрагменти. Стимуляція до самостійної роботи може мати екстенсивний характер (розширення проблематики і кола питань, що входять до неї) чи інтенсивний характер (звуження проблематики і проникнення в сутність одного чи декількох положень).

При дослідженні педагогічної взаємодії слід виходили з того, що вона відбувається тільки у складі спільної діяльності вчителя та учнів. Шкала інтерактивних параметрів є результатом розкладання педагогічної праці на складові елементи (параметри), які у своїй сукупності (системності) утворюють особистісно-діяльнісну модель, що відтворює головні залежності навчання та учіння у парадигмі суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношень. Переваги вчителя стосовно окремих параметрів указують на своєрідність його професійних установок. Переваги учня/учнів у свою чергу є показником "учнівських" установок. Співвідношення установок вчителя та учнів, яке виражається коефіцієнтом рангової кореляції фактичних та бажаних параметрів, є кількісним показником сталих інтерактивних відношень і, отже, педагогічної

взаємодії як інтегративної системи. Уявлення учасників про свою роль у педагогічній взаємодії, очікування

відповідних дій і власних реакцій на них утворює імпліцитну програму інтеракцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.

2. *Зінченко Л.М.* Психологічні особливості інтелектуально-мовленевого компоненту педагогічної діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/Український державний педагогічний інститут ім. М.П. Драгоманова. – К., 1994. – 24 с.

3. *Киричук О.В.* Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Ред. кол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1965. – Вип. 37. – 1991. – С. 3-12.

4. *Коломинский Я.Л.* Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С.36 – 42.

5. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

6. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и вступ.

очерки А. Красило и А. Новгородцевой. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – С. 44-59.

7. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагоги. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

9. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

10. *Стахеева Л.Н.* Методика структурно-функци-онального анализа речевого общения на уроке // Психология педагогического общения. – Том 2. – Кировоград, 1991. – С. 59 – 69.

11. *Юрчук В.В.* Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.

Подано до редакції 10.10.06

РЕЗЮМЕ

Рассматриваются особенности педагогического взаимодействия как элемента совместной деятельности учителя и учащихся. Доказывается возможность использования шкалы

интерактивных параметров для оценки степени соответствия деятельности систем учителя и учащихся, отражающей меру интенсивности педагогического взаимодействия.

SUMMARY

The article illuminates some features of pedagogical interaction as an element of teacher and pupil's joint activity. The author demonstrates a possibility to use a scale of interactive parameters to evaluate the level of accordance of activity systems of teacher and students, which reflects the scale of intensity of pedagogical interactivity