

**Заброцький М.М. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
ВЗАЄМНИХ ОЧІКУВАНЬ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ//**
Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових
праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.12. –
Київ: Логос, 2007. – С.86-91.

В статті представлені та обговорюються результати експериментального дослідження особливостей взаємних очікувань вчителів та учнів як учасників педагогічної взаємодії.

Ключові слова: *взаємодія, педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, сприйняття.*

Вирішення завдань, поставлених перед системою освіти в зв'язку з кардинальними змінами у суспільно-політичному та економічному житті суспільства, залежить і від оптимізації процесів становлення особистості учителя-професіонала, максимально повного розкриття творчого потенціалу кожного педагога.

У науковій літературі розкривається низка проблем професійного становлення вчителя: розвитку творчого педагогічного мислення (Г.О.Балл, В.І.Загв'язинський, Н.В.Кузьміна, Ю.Н.Кулюткін, С.Д.Максименко, Р.П.Скульський, Л.М.Фрідман та інші), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О.А.Абдулліна, С.Л.Братченко, В.В.Каплінський, О.С.Карпов, С.І.Ніколенко, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірін та інші), професійної адаптації молодих вчителів (С.Г.Вершловський, О.Г.Мороз, Т.С.Полякова, Т.Д.Щербан та інші), підвищення кваліфікації педагогічних працівників (С.Б.Єлканов, М.М.Заброцький, Ю.М.Кулюткін, М.М.Поташнік, І.П.Радченко та інші) тощо. У роботах Г.О.Балла, В.М.Галузяка, М.М.Заброцького, В.О.Кан-Каліка, Я.Л.Коломінського, О.В.Киричука, С.Д.Максименка, С.О.Мусатова, Л.Е.Орбан, Н.В.Чепелевої, Т.С.Яценко та інших обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями.

У той же час аналіз проведених досліджень, рівно як і запити практики, свідчать про невирішеність низки проблем, пов'язаних з розвитком

комунікативної компетентності педагогів, зокрема, проблеми особливостей взаємних очікувань учасників педагогічної взаємодії в сучасних умовах, що і визначило *мету* даної статті.

У широкому розумінні значення слова «взаємодія» виступає як філософська категорія, що відображає процеси впливу об'єктів (чи суб'єктів) один на одного та їхню взаємну зумовленість, як об'єктивна та універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої системи. Категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів.

В.В.Москаленко, характеризуючи зміст поняття «взаємодія» [див.: 8, 438-444] показує, що сучасна вітчизняна соціальна психологія розглядає останню через призму активності особистості (К.А.Абульханова-Славська, В.О.Татенко та ін.). Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Аналізуючи взаємодіяльність, деякі автори (М.Обозов, М.Лукашевич) окремо розглядають індивідуальну діяльність (за формулою «мета – засоби - результат») і спільну діяльність (власне взаємодіяльність), виділяючи такі її компоненти як когнітивний, емоційно-комунікативний і практичний, які по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності. У спільній діяльності, на відміну від індивідуальної, всі три компоненти представлені в більш повному вигляді, крім того емоційно-комунікативний компонент є центральним. Таким чином, автори цього підходу, близького і нам, наголошують на єдності взаємодіяльності зі спілкуванням, при цьому спілкування входить у взаємодіяльність як його сторона.

Стосовно освітніх систем представлений підхід досить послідовно проводиться І.А.Зимньою, О.В.Киричуком, Ю.М.Кулюткіним, Г.С.Сухобською та іншими авторами. В їх роботах показано, зокрема, що

педагогічна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, які виступають у позиції суб'єктів, «де узгоджена дія результується і поперджується психічним станом контакту» [6, 405].

Суттєвою стороною педагогічної взаємодії виступає педагогічне спілкування, різновид професійного спілкування, через яке відбувається обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

Зауважимо, що у вітчизняній психології питання зв'язку спілкування і взаємодії є доста дискусійним. Так, приміром, Г.М.Андрєєва, виходячи з того, що спілкування в широкому розумінні слова включає в себе комунікацію (як обмін інформацією), розглядає взаємодію як іншу - порівняно з комунікативною - сторону спілкування, що фіксує не тільки обмін інформацією, але й організацію сумісних дій, в силу чого індивіди стають зданими реалізувати сумісну для них діяльність. Розуміння взаємодії (інтеракції) в соціально-психологічному плані як певного аспекту спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети (М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко) є поширеним у вітчизняній соціальній психології. У цьому смислі педагогічне спілкування водночас реалізує комунікативну перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних та невербальних, тобто оптико-кінетичних, паралінгвістичних і екстралінгвістичних засобів.

Здійснена нами теоретична рефлексія дозволяє розглядати структуру спілкування як фундаментальну єдність процесів відображення учасниками спілкування один одного, взаємин між ними і взаємозвернень (В.М.М'ясищев), оскільки між інформацією про учасників спілкування і міжособовими стосунками, комунікацією і саморегуляцією поведінки людини

у процесі спілкування, змінами у її внутрішньому світі існує органічний взаємозв'язок (Б.Г.Анан'єв).

Усі учасники педагогічної взаємодії керуються у своїх діях певними вимогами один до одного. У вчителів останні значною мірою залежать від індивідуального освоєння існуючої в суспільстві системи педагогічних цінностей, що знаходить своє вираження у вигляді певних імперативів, які і виявляються у подальшому в кожному конкретному акті педагогічної взаємодії.

З метою їх вивчення учасникам експериментальної групи було запропоновано описати свої очікування стосовно певного типу поведінки учнів на уроці та їх психоемоційного стану. Отримані результати піддавалися контент-аналізу для виділення типових очікувань щодо певних інтеракцій зі сторони учнів. Вага останніх визначалася за формулою $B = A/N$, де B – вага, A – кількість респондентів, які назвали відповідну інтеракцію, а N – загальна кількість респондентів (у нашому випадку N склала 168 осіб). У таблиці 1 представлені узагальнені дані щодо очікувань вчителів на певні інтеракції зі сторони учнів.

Таблиця 1

**Дії та психоемоційні стани учнів,
з проявами яких учитель сподівається зустрітися на уроці**

Типові очікування	Вага
Розуміння вчителя	0,83
Інтелектуальні уміння	0,83
Пізнавальний інтерес	0,5
Дисциплінованість	0,4
Співробітництво	0,37
Доброзичливість	0,3
Адекватний прояв сформованості психічних процесів	0,3
Рівень знань	0,27
Активність	0,23
Готовність до уроку	0,2
Порушення дисципліни	0,17
Позитивні емоційні стани	0,17

Творчість	0,1
Неадекватні реакції	0,1
Неадекватні психічні стани	0,1
Комунікативні уміння	0,1
Готовність до діалогу з вчителем	0,07
Довіра	0,03

З таблиці 1 вочевидь, що очікування вчителів концентруються навколо двох полюсів: по-перше, «розуміння зі сторони учнів» (вага склала 0,83), «дисциплінованість» (0,4), «співробітництво» (0,37), «доброзичливість» (0,3) тощо; по-друге, «виявлення сформованих інтелектуальних умінь» (також 0,83), «пізнавальний інтерес» (0,5), «адекватний прояв сформованості психічних процесів» (0,3), «рівень знань» (0,27) та ін. Вага решти очікуваних інтеракцій істотно менша, або й зовсім незначна.

Зрозуміло, що педагогічна місія вчителя полягає не у тому, щоб очікувати виявлення зі сторони учнів сформованих інтелектуальних умінь та високих рівня розвитку психічних процесів, а в тому, щоб цілеспрямовано формувати одні та тренувати другі. Не менш очевидно, що сподівання вчителів на «розуміння зі сторони учнів» є професійно наївними, не відповідають ідеології праці вчителя та ігнорують вікові особливості учнів. Іншими словами, педагогам часто притаманні очікування на такі інтеракції зі сторони учнів, які аж ніяк не можуть бути передумовою педагогічної діяльності, оскільки самі є результатом великої і кропіткої праці. Зрозуміло, що це створює додаткові проблеми в організації соціально-психологічної взаємодії з учнями задля вирішення педагогічних задач.

Для інтерпретації отриманих даних зашлемося на розмірковування відомого представника гуманістичної психології К.Роджерса: «Зараз я підхожу до свого головного відкриття, яке надзвичайно важливе для мене. Я б його сформулював так: я усвідомив величезну цінність того, що я дозволяю собі розуміти іншу людину. Те, як я сформулював це, може вам здатися дивним. Хіба є необхідність дозволяти собі розуміти іншого? Я думаю, що

так. Наша перша реакція на висловлювання інших людей – негайна оцінка чи судження, а не розуміння. Коли хтось висловлює свої почуття, переконання чи думки, в нас виникає прагнення оцінити це як правильне, дурне, ненормальне, нерозумне, неправильне. Дуже рідко ми дозволяємо собі розуміти, що значать слова іншої людини для нього самого». І далі Роджерс роз'яснює, чому він дозволяє собі таке розуміння іншої людини: «Я думаю, це відбувається тому, що в розумінні іншого є певний ризик. Якщо я дозволю собі по-справжньому розуміти іншого, це розуміння може змінити мене. А ми всі боїмося змін. Нелегко дозволити собі розуміти іншого, емпатійно цілком і повністю увійти до його внутрішнього світу. Це відбувається рідко» [10, 59-60].

Приведені слова Роджерса можуть послугувати методологічним принципом для пояснення (і подальшої роботи з корекції) отриманих нами даних емпіричного дослідження. Описані вище імпліцитні уявлення педагогів, які виявляються в специфіці взаємодії останніх з учнями, є, водночас, проявом дії механізмів «психологічного захисту», що набули виражених негативних функцій: надмірної концентрації на собі та своїх проблемах, нечутливості до внутрішнього світу та особистісної проблематики інших, переконаності в тому, що вчитель має змінювати інших (учнів), не змінюючись при цьому сам, відриву від реальності з наступною дезадаптацією особистості тощо.

Окрім того, описані імпліцитні уявлення ще й суперечать очікуванням учнів від взаємодії з учителями, про істотну значущість яких зроблені переконливі висновки в цілому ряді досліджень. «Відмовляючись від виконання прийнятих норм поведінки на уроці, - пише, приміром, І.М.Веренікіна, - учні тим самим прагнуть (несвідомо, звичайно) перевести спілкування з учителем зі сфери ділових взаємин знову ж таки в сферу особистісної взаємодії» [2, 76].

Для дослідження сподівань учнів на певні інтеракції від педагогів ми скористалися психометричним тестом у поєднанні з методом вільного

інтерв'ю. Учасникам експерименту було запропоновано прорангувати геометричні фігури (квадрат, трикутник, прямокутник, коло, зигзаг) відповідно до асоціативного зв'язку останніх з тим, чого вони очікують від учителя на уроці. Обробка даних здійснювалася так. Кожній геометричній фігурі приписувався бал: тій, що зайняла перше місце, - 5, друге – 4, і, відповідно, п'яте – 1. Потім розраховувалася вага кожної фігури за формулою $A = (5a + 4b + 3c + 2d + 1e)/N$. де A – вага фігури, a, b, c, d, e – число учнів, які поставили дану фігуру відповідно на п'яте, четверте, третє, друге і перше місце, N - загальна кількість учнів. Розрахунки робилися окремо для учнів середніх ($N = 94$ особи) і старших ($N = 86$ осіб) класів.

Насамперед привертає увагу відсутність єдності в оцінках учнів (що справедливо як для підлітків, так і для старшокласників) очікуваної поведінки вчителя, що опосередковано виявляє наявність різнобою у вимогах вчителів та відсутність продуманих і педагогічно доцільних стильових особливостей в їх ставленні до учнів.

До інших тенденцій, частина з яких є специфічними для різних вікових груп, тоді як інші – загальними для всіх учасників експерименту, віднесемо таке. Явним лідером серед очікувань учнів став симптомокомплекс учительської поведінки, пов'язаний з геометричною фігурою «коло» (вага для підлітків склала 3,5, для старшокласників – 3,4 бала). Мова йде про домінуючу зацікавленість педагогів у гарних міжособових взаєминах, здатність співпереживати, співчувати, висока чутливість, вміння «читати» співрозмовника, твердість в моральних проблемах та тоді, коли мова йде про порушення справедливості. Поряд з цим, – про готовність відмовлятися від лідерства, схильність уникати ситуацій, де потрібно зайняти чітку позицію та приймати «непопулярні» рішення. Саме цей тип взаємодії є найбільш бажаний як у підлітковому віці, так і на етапі ранньої юності (дещо меншою мірою, оскільки для старшокласників таке ж значення має симптомокомплекс учительської поведінки, пов'язаний з геометричною фігурою «трикутник» (вага для підлітків склала 3,3, для старшокласників – 3,4 бала).

В останньому випадку мова йде про такі типові особливості поведінки: енергійність, спроможність чітко виділити головне, сконцентрувати всі сили на його досягненні і, як правило, добитися свого, впевненість в собі (що може перерости в налаштування на успіх, потребу завжди бути правим, вирішувати за інших). Можна сказати, що при такому стилі взаємин люди, зазвичай, бачать лише те, що хочуть побачити, вони не люблять змінювати свої рішення, часто надмірно категоричні, не прислухаються до заперечень, і, як правило, завжди діють по-своєму, всупереч думці інших.

Симптомокомплекс поведінки педагогів, асоціативно пов'язаний з геометричною фігурою «квадрат», отримав у підлітків значення 3,1, а у старшокласників 2,9 бала. Мова йде про схильність до уникнення емоційно напружених ситуацій, домінуюче прагнення уникати конфліктів. Організованість, логічність і послідовність мислення, зазвичай, поєднуються з схильністю до планування, чіткої організації та контролю за діяльністю. Наполегливість часто переходить в упертість при наявності вираженого потенціалу співробітництва.

Останнє місце в узагальненій картині (і, особливо, в очікуваннях старшокласників) займає тип поведінки, асоціативно пов'язаний з фігурою «прямокутник» (2,4 для старшокласників та 2,9 бала для підлітків). Мова йде про стан невизначеності, коли люди незадоволені типом способу життя, яке вони ведуть, а тому зайняті пошуками чогось кращого. Основне тут – відчуття невизначеності, заплутаності в проблемах, і, як наслідок, непослідовність і непередбачуваність в словах та вчинках.

Невисокі – що взагалі то дивно, особливо коли мова йде про старшокласників - бали (2,5 - для старшокласників, 2,7 - для підлітків) отримав симптомокомплекс, асоціативно пов'язаний з фігурою «зигзаг». Це – творчість, готовність до загострення конфлікту з метою вироблення нової концепції, яка б діалектично його «знімала», схильність до постійних змін, нетерпимість до статичності тощо.

Отримані результати дозволяють висловити припущення про залежність суттєвих характеристик педагогічної взаємодії як від педагогічних імперативів педагогів та очікувань учнів на бажані для них стильові особливості поведінки вчителів, так і від інших чинників, зокрема, від зорієнтованості учасників такої взаємодії на той чи інший тип міжособових стосунків, що і стане предметом наших подальших експериментальних пошуків.

Література

1. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: «Ліста-М», 2003. – 128 с.
2. Вереникина И.М. Преодоление возможных конфликтных ситуаций между учителем и учениками на уроке// Вопросы психологии, 1986. - №3. – С. 71-77.
3. Заброцький М.М. Емпіричне дослідження особливостей самосвідомості вчителя// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.7. - Київ, 2006. – С. 104-110.
4. Заброцький М.М. Особливості сприйняття вчителем особистості учня// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.10. – Київ: Логос, 2007. – С. 108-114.
5. Заброцький М.М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.9. - Київ, 2006. – С. 77-84.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов р/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
7. Максименко С.Д. Генезис существования личности. - К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
8. Москаленко В.В. Соціальна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
10. Роджерс К. Несколько важных открытий// Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1990. - №2.

Заброцкий М.М.

В статье представлены и обсуждаются результаты экспериментального исследования особенностей взаимных ожиданий учителей и учеников как участников педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, восприятие.

Zabrotsky M.M.

The author presents and discusses the results of experimental studies of peculiarities of mutual expectations of teachers and their pupils as participants of pedagogical interaction.

Key words: interaction, pedagogical interaction, pedagogical dialogue, perception.