

Горбунова В.В. Особливості педагогічної взаємодії в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Проблеми формування конкурентно-спроможних фахівців в умовах впровадження Болонського процесу: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Житомир, 2008. – С. 144-150.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Проблема ефективності педагогічної взаємодії широко дискутується як серед науковців, так і на рівні адміністрування навчально-виховного процесу. Колектив кожного вузу, факультету, кафедри намагається побудувати таку систему взаємостосунків із студентами, яка б сприяла обопільному особистісному та професійному росту, забезпечувала потреби в самоактуалізації та визнанні. Особливої актуальності згадані проблема набуває в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу, коли значна частка навчального часу відводиться на самостійну роботу студентів та індивідуальні консультації.

В ході реконструкції системи вимог та очікувань, що опосередковують педагогічну взаємодію ми скористалися концептуальними положеннями транзактного аналізу, зокрема традицією, започаткованою ще Е. Берном, розглядати будь-яку систему взаємних домовленостей між людьми як контрактну взаємодію.

Поняття контракту виникло в юридично-правовій практиці з метою окреслення системи взаємоузгоджених регуляторів спільної діяльності. Контракт, як правило, містить відомості про умови, мету, план діяльності, визначає права та відповідальність сторін. В широкому розумінні контрактною є будь-яка взаємодія між людьми, що базується на певних домовленостях. Якщо контрактна угода зафіксована письмово і нотаріально (або в інший правовий спосіб) засвідчена – йдеться про юридичний контракт, документ, який законодавчо регулює діяльність сторін та може бути використаний у суді. Окрім правовстановлюючої функції такий контракт може бути і психологічним регулятором діяльності, спонукати до оперативного прийняття рішень, впливати на розвиток вольової сфери, характерологічних рис тощо. Е. Берн,

транзактні аналітики В. Джойс та Й. Стюарт наголошують на тому, що контрактною можна вважати будь-яку взаємодію між людьми, опосередковану взаємними домовленостями, угодами та очікуваннями [1;4]. Сюди належить і психотерапія, адже клієнт з психологом домовляються про роль та відповідальність кожного; і сім'я, коли подружжя доходить згоди щодо багатьох аспектів спільного життя; і навчально-виховний процес, в ході якого має місце як нормативна, так і особистісна регуляція спільної діяльності.

Аналізуючи контрактну взаємодію між людьми Е. Берн виділяє її адміністративний, професійний та психологічний рівні [2]. Адміністративний рівень передбачає законодавче врегулювання стосунків. Так, у вищій школі діє цілий ряд документів, що забезпечують його функціонування, це і посадові інструкції викладачів, і Положення про організацію навчально-виховного процесу, і ті контракти, що студенти укладали із закладом після вступу. Предметом професійного контракту є мета та завдання самого навчання, його результат у вигляді знань, умінь та навичок студентів. Цілий ряд вимог цього рівня зафіксований у освітньо-професійних програмах та освітньо-кваліфікаційних характеристиках, робочих, навчальних програмах, інструктивно-методичних матеріалах. Найскладніший з огляду на регуляцію – психологічний рівень, це домовленості, які стосуються безпосередньої міжособистісної взаємодії. Наприклад того, як викладач розуміє навчальну успішність студентів, які якості вважає необхідними, яких вчинків чекає.

Укладання психологічного контракту є складною і суперечливою процедурою, адже сторони мають самостійно дійти згоди відносно правил спілкування та взаємодії. Нормативна регуляція тут відсутня, а в більшості випадків і неможлива. До того ж процес укладання психологічного контракту є перманентним, розсіяним у часі, при цьому всі або окремі домовленості, можуть набувати нового змісту у процесі роботи.

Сам контракт передбачає визначеність, однозначність, усвідомленість

домовленостей, однак у випадку його психологічного рівня уникнути неявних невербалізованих очікувань неможливо. На цьому наголошує і сам Е. Берн і його послідовники – К. Стейнер, В. Джойс, Й. Стюарт, В.Є. Гусаковський [1; 2; 3; 4]. Так, В. Джойс та Й. Стюарт пишуть про “прихований план дій”, який існує у людських

С. 145

взаєминах і застерігають, що без його вербалізації виникає високий ризик деструкції [1]. Так, наприклад, викладач може чекати від студентів читання додаткової літератури і не наголошувати на такій зрозумілій речі. Студенти ж можуть думати, що якщо викладач не вербалізує вимоги, то буде достатньо і побіжного знайомства з підручником та конспектом. Результат – низька навчальна успішність з предмету, причин якої студенти не розуміють.

Педагогічна взаємодія у вищій школі також опосередкована своєрідним контрактом, який містить як адміністративно-професійний так і психологічний рівні. Мета та завдання навчально-виховного процесу, вимоги до умінь знань та навичок студентів прописані у освітньо-кваліфікаційній характеристиці, інструктивно-методичних матеріалах та інших документах. Однак, важко заперечити, що викладачі мають і свої внутрішні, імпліцитні теорії навчальної успішності, які також впливають на процес педагогічної взаємодії, зокрема, систему ставлень до студентів та оцінку їх навчальної успішності.

Особливість контрактної взаємодії між викладачами та студентами полягає в тому, що окрім системи формалізованих вимог, які вербалізуються та прописуються у нормативній документації, є ще й взаємні очікування, які рідко формулюються вголос, однак справляють не менший вплив на якість міжособистісних стосунків.

Нам вдалося виокремити адміністративно-професійний та психологічний рівні контрактної взаємодії. Так, серед вимог, які озвучуються на заняттях, викладачі та студенти виділили ті, які здебільшого прописані в інструктивно-методичних матеріалах і зумовлені специфікою навчально-виховного процесу та фахової підготовки: відвідувати та систематично готуватись до занять, вчасно виконувати

завдання, вести конспекти лекцій та першоджерел, читати фахову літературу, всебічно розкривати теоретичні питання, робити власні висновки, висувати припущення. Неявні невербалізовані очікування стосуються переважно особистісних якостей студентів: бути самостійним, відповідальним, допитливим, активним, творчим, зацікавленим у предметі, відстоювати власну думку, поважати та ставитись із розумінням до викладачів. Цікавим є той факт, що у списках очікувань викладачів (“Чого Ви чекаєте від студентів в процесі педагогічної взаємодії, хоча і не говорите їм про це прямо?”) та студентів (“Чого чекають від Вас викладачі, хоча і не говорять Вам

С. 146

прямо?”) є суттєві розбіжності. Студентські прогнози про те, що викладачі чекають особливого ставлення до свого предмету або загальної навчальної успішності (“бути заучкою”), – відповідями викладачів не підтверджуються. В свою чергу, в студентських списках відсутні такі викладацькі очікування як вихід за межі навчального предмету, зацікавленість у науковій роботі, спілкування “на рівних”.

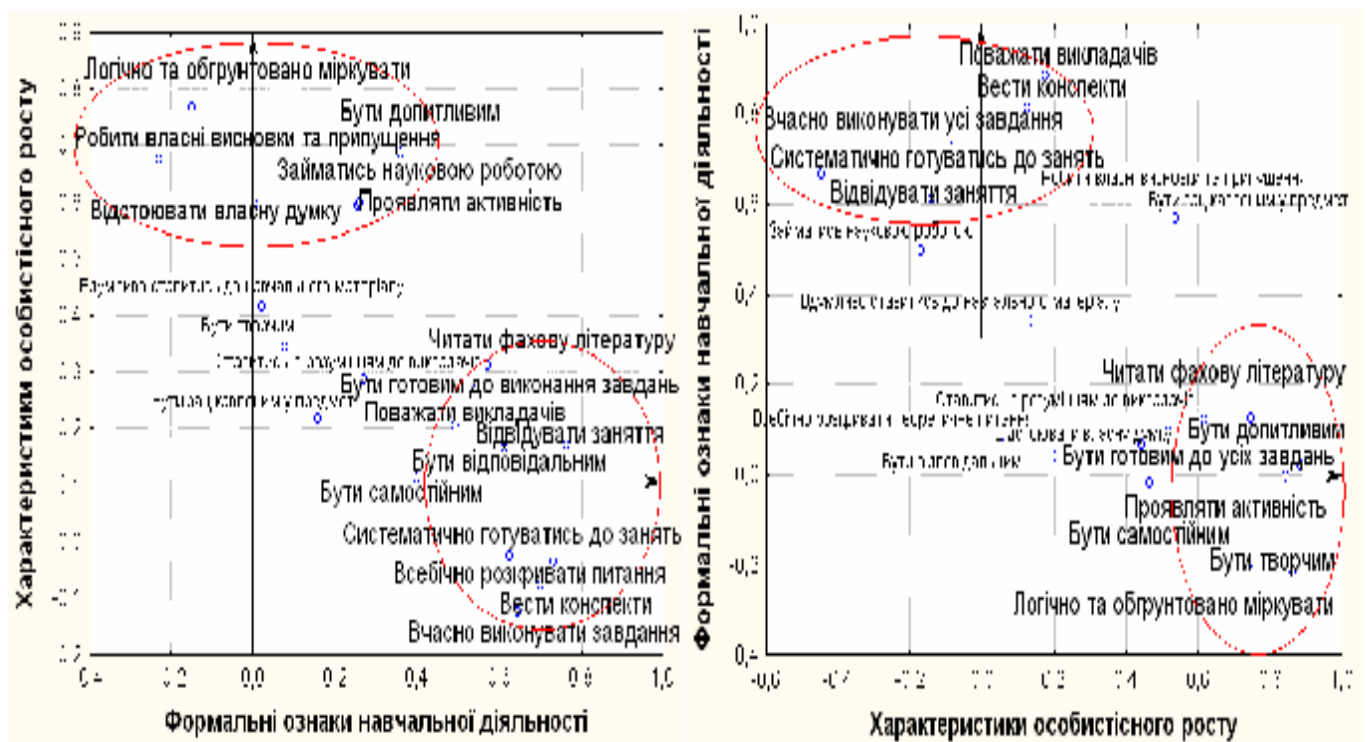


Рис. 3. Семантичні простори сприймання педагогічної взаємодії студентами та викладачами (зліва направо)

Семантичні поля сприймання педагогічної взаємодії викладачами та студентами містять близькі за змістом але різні за значимістю фактори (рис. 1.). Так, виділені якості згрупувалися у фактор формальних ознак діяльності та фактор характеристик особистісного росту. Перший є найважливішим для студентів, другий – для викладачів.

Студенти вважають, що для оптимальної взаємодії з викладачами достатньо дотримуватись формальних вимог та правил: вести конспекти, відвідувати заняття, систематично до них готуватись та вчасно виконувати усі завдання. Викладачі ж, навпаки, оптимальною

С. 147

вважають таку взаємодію, в ході якої студенти демонструють свій творчий потенціал, активність, самостійність та допитливість.

Корені такого непорозуміння, на нашу думку, криються у тому, що характеристики особистісного росту студентів, які є найважливішими для викладачів, ними не вербалізуються, а залишаються у структурі контракту як неявні домовленості. Студенти позбавлені можливості дізнатися “чого від них хочуть” і орієнтуються на формальні вимоги, прописані в інструктивно-методичних матеріалах та оголошені викладачами на заняттях.

Ефективність педагогічної взаємодії залежить від багатьох факторів, чільне місце серед яких посідає наявність чіткої системи домовленостей між викладачем та студентами, які стосуються, перш за все, особливостей самого процесу навчання: його організації, змісту, програмних вимог. Також важливим є узгодження стилевих особливостей спілкування, рольових очікувань, рівня самостійності, творчості, критичності мислення студентів, тощо.

З позицій транзактного аналізу ефективною буде лише та взаємодія, яка опосередкована чіткими та однозначними домовленостями. Так, усі рівні контракту, що опосередковує педагогічну взаємодію мають бути визначені та усвідомлені. Цієї мети можна досягнути лише у відкритому спілкуванні, коли, ще на початку роботи викладач вичерпно інформує студентів про усі аспекти спільної діяльності та називає

риси та якості, які на його думку вирізняють успішних студентів. Не зайвим буде і взаємоузгодження параметрів, коли у відповідь на свої питання студенти зможуть отримати відповідь, “чому саме ці види діяльності є професійно необхідними” або “чому саме такі якості важливі для справжнього дослідника”.

Адміністративно-професійний рівень контрактної взаємодії між викладачем та студентами передбачає знайомство із змістом, структурою, метою та завданнями курсу, принципами побудови навчального процесу, професійною спрямованістю дисципліни, специфікою самостійної роботи, вимогами до знань, умінь та навичок студентів, процедурами їх контролю, критеріями оцінювання. Усі ці моменти прописані в інструктивно-методичних матеріалах до курсу, однак їх оголошення на першому занятті є обов’язковим та необхідним, оскільки пересічні студенти рідко вчитуються у вступні настанови і керуються лише тим, що почули на парах.

Психологічний

С. 148

рівень контракту потребує особливої уваги, оскільки від усвідомлення обопільних очікувань залежить психологічна атмосфера та продуктивність спільної діяльності. Викладач, який вказує, необхідні для навчальної успішності та ефективної взаємодії, якості та акцентує увагу на очікуваннях особистісного росту – має більше шансів бути почутим, ніж той, хто зважаючи на очевидність, зупиняється лише на формальних аспектах педагогічної взаємодії.

1. Стюарт Й., Джойс В. Основи ТА: Транзакційний аналіз. – К.: ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
2. Берн Э. Групповая психотерапия. – М.: Академический Проект, 2001. – С. 138-193.
3. Гусаковський В.Є. Матеріали семінару ТА-202-1 “Контракти” // <http://goussakovski.narod.ru>
4. Steiner C.M. Scripts People Live; Transactional Analysis of Life Scripts. New York; Grove Press, 1990