

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

ВЕЛИТЧЕНКО Леонід Кирилович

УДК 159.371.15

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Київ - 2006

Дисертацією є рукопис

Роботу виконано в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова.
Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор психологічних наук, професор

СКРИПЧЕНКО ОЛЕКСАНДР ВАСИЛЬОВИЧ

Національний педагогічний університет імені
М.П.Драгоманова, професор кафедри психології

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор,

дійсний член АПН України

БЕХ ІВАН ДМИТРОВИЧ

Інститут проблем виховання АПН України,
директор

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент АПН України

БАЛЛІ ГЕОРГІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ

Інститут психології імені Г.С.Костюка
АПН України, завідувач лабораторії
методології та теорії психології

доктор психологічних наук, професор

КОЛОМІНСЬКИЙ НАУМ ЛЬВОВИЧ

Міжрегіональна Академія управління персоналом,
завідувач кафедри загальної та практичної психології

Провідна установа -

Південноукраїнський педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського, кафедра педагогічної та вікової
психології, Міністерство освіти і науки України, м. Одеса.

Захист відбудеться “16” січня 2007 року о 14.30 годині на засіданні спеціалізованої
вченої ради Д 26.053.10 у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова,
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розісланий “14.”..грудня 2006 року.

Учений секретар

спеціалізованої вченої ради

Л. В.Долинська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства у зв'язку із виникненням нових спеціальностей і нових стандартів виробничої та інтелектуальної праці значно посилюється потреба у високо кваліфікованих фахівцях. Освіта виступає як важлива умова соціального успіху та особистісного зростання. Ця обставина висуває певні вимоги до організації конструктивної взаємодії вчителів та учнів, що потребує уваги до умов, за яких суб'єктність педагога та учнів поєднується в єдиній системі спільної діяльності.

Проблема педагогічної взаємодії є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки від її трактування залежить психологічна коректність та цільова ефективність здійснення навчання, отримання освіти – важливої мети Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”.

Історично ідея педагогічної взаємодії сходиться до праць М.І.Новікова, П.Д.Юркевича, П.Ф.Каптерєва (сократичний, еротематичний, евристичний спосіб навчання), К.Д.Ушинського (роль власної активності учня), Ф.І.Янковича де Мієрево, Х.А.Чеботарьова, М.Ф.Бунакова (якості особистості вчителя), В.П.Вахтьорова (розвивальне навчання), М.І.Пирогова (взаємодія вчителя й учнів). Змістовно ця ідея полягає у поєднанні діяльності вчителя та учнів.

Інтерес до проблеми спілкування у вітчизняній соціальній психології (В.М.Соковнін, Б.Д.Паригін, Б.Ф.Поршнев) сприяв її перенесенню в сферу педагогічної праці і виникненню терміна “педагогічне спілкування” (О.О.Леонт'єв) та його інтенсивній розробці (Г.В.Дьяконов, Л.В.Змієвська, В.А.Кан-Калік, Г.О.Ковальов, Є.Л.Малиновський, Н.І.Шеліхова) як комунікативного засобу поєднання діяльності вчителя та учнів. Конструктивний перенос ідеї педагогічного спілкування в соціально-психологічну парадигму міжособистісних стосунків вчителя та учнів із застосуванням положення В.М.М'ясищева про спілкування як єдність “ставлення” та “вираження” отримав логічне продовження у терміні “педагогічна взаємодія” (Я.Л.Коломінський). У подальшій розробці ідеї педагогічної взаємодії були виділені такі складові, як передача теоретичних, практичних знань, духовних цінностей – виховання у широкому розумінні, та психологічний контакт, взаєморозуміння педагога і вихованця – спілкування як форма вияву виховання (О.В.Киричук). У концепції “продуктивної учбової взаємодії” (В.Я.Ляудіс) наголошується на значущості міжособистісних стосунків для розвитку форм співпраці (спільні, розділені, підтримані дії, наслідування, самонавчання).

З огляду на те, що педагогічна взаємодія здійснюється у контексті “сумісної праці” (О.В.Киричук), виникає необхідність визначити особливості та структуру “сумісної праці” як

спільної діяльності (“взаємодіяльності”) за допомогою виокремлення у змісті поняття “діяльність” ознак, які власне і характеризують суб'єкта як носія діяльності.

Оскільки основним функціональним атрибутом педагогічного процесу є інтерактивність, оскільки будь-які його елементи можуть визначатися як “педагогічна взаємодія” завдяки екстраполяції загальної дефініції взаємодії. Якщо розуміти педагогічну взаємодію у цьому сенсі, то, звичайно, під таке визначення підпадає кожний аспект педагогічного процесу, який інтегрує у своєму контексті різні інтерактивні стосунки вчителя та учнів. Отже, дослідження проблеми педагогічної взаємодії потребує визначення вихідних принципів та дефініції поняття на основі відповідного теоретико-методологічного аналізу.

Наведене вказує на те, що проблематика педагогічної взаємодії стосується досить великого кола питань, які потребують її системного дослідження на основі переходу від парадигми *локального* до парадигми складного *континуального* процесу, що має відповідну часову транспективу і відтворює складні взаємозв'язки соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії.

Соціальна взаємодія розглядається як обмін діями, вимоги до яких визначаються соціальними інститутами (Я.Щепанський). Соціально-психологічна взаємодія визначається як засіб організації дій у спільній діяльності (Г.М.Андрєєва, О.В.Киричук, М.Н.Корнєв, А.Б.Коваленко, А.Г.Костинська). Міжособистісна взаємодія залежить від модальності ставлення та його вираження (Я.Л.Коломінський).

Категорія педагогічної взаємодії відтворює міру прояву суб'єктності (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлинський, О.М.Волкова, З.С.Карпенко, О.В.Киричук, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко) кожного його учасника, яка залежить від рівня розвитку його свідомості, особистості і діяльності, а також від міри відповідності умов педагогічного процесу індивідуальним очікуванням. Збіг очікувань з реальними обставинами сприяє виникненню у її учасників *почуття приналежності* до спільної діяльності, і, отже, створює психологічну передумову для педагогічної взаємодії. Суб'єктність вчителя та учнів експлікується у їхній мовленнєвій діяльності (Л.М.Зінченко, А.О.Реан, Л.М.Стахеєва, Н.Фландерс, Д.Шпанхель), елементи якої характеризують значущість для них тих чи інших аспектів педагогічної взаємодії. Саме ці аспекти впливають на розвиток відповідних психічних утворень у структурі свідомості, особистості та діяльності її учасників.

Особливої важливості набуває проблема педагогічної взаємодії з погляду на підготовку студентів педагогічних ВНЗ до її організації у школі.

Соціальна значущість проблеми педагогічної взаємодії, її недостатня концептуальна розробленість з огляду на її вихідні методологічні принципи та багатоаспектний характер зумовили вибір теми дослідження – “Психологічні основи педагогічної взаємодії”.

Зв'язок теми з науковими планами та програмами. Тема дисертаційного дослідження “Психологічні основи педагогічної взаємодії” затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 13 від 27 травня 2004 року) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 15 червня 2004 року). Вона є складовою тематичного плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова згідно з напрямом “Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів”, який затверджено Вченою радою університету (протокол №6 від 25 грудня 2003 року).

Об'єкт дослідження – взаємодія педагога та учнів.

Предмет дослідження – психологічні закономірності, структура та механізми педагогічної взаємодії.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування цілісної концепції педагогічної взаємодії на засадах структурно-функціонального та особистісно-діяльнісного підходу у плані розкриття її психологічних закономірностей, структури і механізмів, а також емпіричне дослідження педагогічної взаємодії у загальноосвітній школі та визначення умов формування її психологічних регуляторів у процесі підготовки майбутніх вчителів.

Основні гіпотези дослідження:

1. Педагогічна взаємодія є складним багатоаспектним інтерактивним явищем педагогічного процесу, що має ознаки соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії, структурні зв'язки між якими визначають загальну закономірність її здійснення як відтворення і засвоєння соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем.

2. Структура педагогічної взаємодії утворюється єдністю зовнішніх, внутрішніх і процесуальних факторів. *Зовнішня* структура педагогічної взаємодії базується на взаємозалежностях систем: освітньої, педагогічної, соціально-психологічної (педагогічний та учнівський колектив), міжособистісної (системи “вчитель – учень”, “учень – учень”). *Внутрішня* структура визначається системною залежністю явищ, які відтворюються у категоріях діяльності (діяльнісний досвід), особистості (особистісний досвід), свідомості (усвідомлення діяльнісного та особистісного досвіду). *Процесуальна* структура педагогічної взаємодії створюється причинно-наслідковою послідовністю регулятивних і виконавчих елементів сумісної діяльності вчителя та учнів.

3. *Загальні механізми* педагогічної взаємодії відтворюються у її структурно-функціональних залежностях (суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні зв'язки), соціалізації (соціальний досвід), інтеграції (досвід взаємин у групі), ідентифікації (досвід міжособистісних стосунків). *Психологічні механізми* педагогічної взаємодії постають як

узгодження власних дій з вимогами суспільного, групового, міжособистісного оточення. *Базовим психологічним механізмом педагогічної взаємодії є ототожнення себе з іншим за його функціональними ознаками, яке спирається на соціальний досвід і функціональні вимоги до спільної діяльності у групі.*

4. Психологічну основу педагогічної взаємодії утворюють:

- усвідомлення досвіду, відтворення та засвоєння змістових і функціональних ознак інтерактивних ситуацій навчання та виховання (категорія свідомості);

- інтегративне поєднання способів суб'єкт-суб'єктних (категорія особистості) та суб'єкт-об'єктних (категорія діяльності) дій вчителя і учня в подіях спілкування, навчання та виховання;

- установки учителя й учнів як узагальнене відображення їхнього інтерактивного досвіду.

5. Психологічна основа підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-професійній діяльності забезпечується формуванням інваріантного образу майбутньої професійної діяльності як її психологічного регулятора за допомогою моделювання інтерактивних стосунків учителя й учнів у цілеспрямованому спостереженні з використанням її цілісної концептуальної моделі та особистісно і діяльнісно зорієнтованих завдань.

Обрана мета та сформульовані гіпотези зумовили такі **завдання дослідження**:

1. Визначити теоретичні підходи до проблеми педагогічної взаємодії.

2. Розробити та науково обґрунтувати цілісну концепцію педагогічної взаємодії та її психологічну модель у контексті особистісно-діяльнісного підходу.

3. Виявити загальні психологічні закономірності та механізми педагогічної взаємодії у загальноосвітній школі (система “учитель – учень/учні”).

4. Дослідити психологічні особливості мовленнєвої діяльності вчителя та учнів у контексті суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зв'язків педагогічної взаємодії.

5. Визначити психологічні умови формування та розвитку у студентів педагогічного ВНЗ психологічних регуляторів педагогічної взаємодії в руслі її цілісної концептуальної моделі.

Основними **методологічними і теоретичними засадами дослідження** стали: положення системного аналізу (В.О.Ганзен, Б.Ф.Ломов, О.В.Скрипченко, А.І.Уйомов), теорії функціональної системи (П.К.Анохін); категорії суб'єкта (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлинський, О.М.Волкова, З.С.Карпенко, О.В.Киричук, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко), особистості (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Г.С.Костюк, П.В.Лушин, В.А.Петровський, В.В.Рибалка, О.В.Скрипченко), діяльності (О.М.

Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, Л.А.Радзіховський, В.І.Слободчиков, Г.В.Суходольський, В.Ф.Шадріков), свідомості (Б.Г.Анан'єв, Д.І.Дубровський, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, О.Г.Спіркін, К.В.Шорохова); концепції взаємодії (Г.М.Андрєєва, І.О.Зімня, Г.О.Китайгородська, О.О.Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, А.В.Мудрик), спілкування (Б.Г.Анан'єв, Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, А.А.Брудний, Л.П.Буєва, А.Б.Добрович, М.С.Каган, Л.О.Карпенко, Б.Ф.Ломов, В.М.М'ясищев, Б.Д.Паригін, Б.Ф.Поршнєв, Н.Л.Руденко, В.М.Соковнін, А.О.Стриженко), педагогічної взаємодії (О.В.Киричук, Я.Л.Коломінський, В.Я.Ляудіс), положення особистісно зорієнтованого навчання (С.Д.Смирнов, Г.Г.Кравцов, С.Д.Максименко, І.С.Якиманська), особистісно зорієнтованого виховання (І.Д.Бєх), особистісно-діяльнісного підходу (Н.Л.Коломінський), педагогічного спілкування (О.О.Леонт'єв, В.А.Кан-Калік, С.Д.Максименко, А.В.Мудрик), мовної комунікації (О.О.Леонт'єв, Т.М.Ушакова) у педагогічній діяльності (О.В.Гоголь, М.Т.Єрчак, Л.М.Зінченко, А.Й.Капська, С.Я.Ромашина), лінгвістики і психолінгвістики тексту (М.М.Бахтін, І.Р.Гальперін, Л.П.Доблаєв, Т.М.Дрідзе, І.М.Токарева, З.Я.Тураєва, Т.М.Ушакова, Н.В.Чепелева), дискурсу (А.Ж.Греймас, Ж.Курте, Т.А. ван Дейк), психології діалогу (Г.О.Балл, М.М.Бахтін, А.В.Брушлінський, І.І.Васильєва, Г.М.Кучинський, Л.О.Радзіховський).

Методи дослідження:

- метод аналізу літературних джерел, підпорядкований завданню виявлення вихідної системи понять, потрібних для опису предмета дослідження;
- метод аналогового моделювання, за допомогою якого відтворювалися найбільш істотні предикати у структурі та функціях педагогічної взаємодії;
- констатуючий експеримент, який був спрямований на визначення психологічних особливостей педагогічної взаємодії у загальноосвітній школі;
- формувальний експеримент, специфіка якого складалася у цілеспрямованому і систематичному розвитку у досліджуваних студентів психологічних регуляторів педагогічної взаємодії на основі її особистісно-діяльнісної моделі.

У дослідженні застосовувалася розроблені нами на основі особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії методика “Вчитель очима учня”, призначена для виявлення значущих параметрів взаємодії і взаємовпливів у системі “вчитель – учень”, та опитувальник “Спілкування з учителем на уроці”. Також використовувалися опитувальник “Діагностика міжособистісних стосунків” (модифікація тесту Т.Лірі), опитувальник К.Н.Томаса для визначення типових способів реагування у конфліктних ситуаціях, опитувальник здатності до самоуправління у спілкуванні, соціолінгвістичні прийоми виявлення мовленнєвих

характеристик груп, психолінгвістичні прийоми для аналізу сприймання усного мовлення; методи спостереження, бесіди, методи математичної обробки емпіричних даних.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі: загальноосвітніх шкіл № 1, 2, 9 м. Ізмаїла, №1 м. Сніжне Донецької області, № 241 м. Києва, №65 м. Мінська; Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Мінського державного педагогічного університету, Гродненського державного педагогічного університету, Вітебського державного педагогічного університету. Всього дослідженням було охоплено 580 студентів, 1044 учні, 78 вчителів, 14 викладачів вузів.

Дослідження здійснювалось упродовж 1992 – 2004 років.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження.

Вперше на основі принципів атрибутивності, предикативності, конгруентності і функціональної системи, структурно-функціонального, особистісно-діяльнісного підходів теоретично обґрунтована і розроблена цілісна концепція педагогічної взаємодії; аргументована доцільність вивчення педагогічної взаємодії в особистісно-діяльній парадигмі; показано, що педагогічна взаємодія є функцією конструктивних установок суб'єктів та одержаних результатів, і спрямована на розвиток особистості та діяльності учнів на основі педагогічних кооперативних стосунків; визначено, що педагогічна взаємодія потенційно є функцією очікувань та їх підтверджень у інтеракціях, а актуально – функцією діалогічних стосунків вчителя і учнів у педагогічному процесі; *розроблено* моделі педагогічної взаємодії (системна, базова, конгруентна, системна психологічна, міжособистісна, особистісно-діяльнісна, мовленнєва); *з'ясовано* особливості впливу явищ соціалізації, інтеграції та ідентифікації на психологічні механізми педагогічної взаємодії (інтернально і екстернально зорієнтовані особистісні, діяльнісні, соціально-психологічні), а також функціональних систем, які забезпечують їх розвиток; *визначено* кількісні (коефіцієнт рангової кореляції дійсного та бажаного при оцінці вчителя за інтерактивними параметрами) і якісні критерії педагогічної взаємодії (різниця рангів дійсних та бажаних параметрів).

Поглиблено розуміння педагогічної взаємодії як складного явища, педагогічного за змістом і соціального за формою, якому притаманні ознаки приналежності до проблематики психології особистості, свідомості, діяльності, а також до проблематики навчання (зміст, методи, технології) і учіння; *обґрунтовано* положення про педагогічний дискурс як спільний об'єкт, який опосередковує міжособистісні стосунки вчителя та учнів у педагогічній взаємодії, та аргументовано можливість визначення його узагальненого змісту і впливовості через порівняння коефіцієнтів рангової кореляції бажаного і дійсного, різниці рангів дійсних та бажаних параметрів;

Набули подальшого розвитку теоретичні уявлення про діяльність і особистість як інструменти суб'єктності індивіда.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що теоретичні та емпіричні результати з психології педагогічної взаємодії можуть увійти у зміст лекційних і практичних занять з вікової та педагогічної психології для студентів-педагогів за темами “Психологія навчання”, “Психологія учіння”, “Психологія педагогічної діяльності”, “Психологія педагогічної взаємодії”. Теоретичні положення про особистість і діяльність як інструменти суб'єктності можуть бути використані викладачами у лекціях та семінарах із загальної психології за темами “Психологія свідомості”, “Психологія особистості”, “Психологічна теорія діяльності”. Розроблено програму для вчителів шкіл з психології педагогічної взаємодії, яка спрямована на усвідомлення психологічних умов, що забезпечують ефективні інтерактивні контакти вчителя та учнів у процесі навчання й виховання. У практику роботи шкільних психологів впроваджено методикау визначення кількісних і якісних показників взаємодії у системі “учитель – учень/учні”, що надає можливість для визначення міри інтенсивності і впливовості педагогічних інтеракцій з погляду на збіг очікувань учнів з реальними обставинами педагогічної взаємодії. Експериментально перевірена система особистісно і предметно зорієнтованого навчання для формування у студентів-педагогів психологічних регуляторів, що є базовими для здійснення педагогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності, яка може використовуватися у практиці педагогічного ВНЗ.

Особистий внесок автора полягає у: розкритті принципів дослідження педагогічної взаємодії як складного багатоаспектного інтерактивного явища; побудові цілісної концепції педагогічної взаємодії, розробці моделей педагогічної взаємодії, структурні характеристики яких пов'язані з психологічними категоріями діяльності, особистості, свідомості, психолінгвістичними категоріями тексту та діалогу, соціолінгвістичними характеристиками мовлення; визначенні її механізмів, обґрунтуванні положення про педагогічний дискурс як основний інтерактивний феномен педагогічної взаємодії; розробці типології поведінкових моделей, типології педагогічних інтеракцій, методики для одержання кількісних та якісних характеристик педагогічної взаємодії.

У спільних публікаціях авторським є наступне. У роботі “Социальные отношения и структура личности” (співавтор Н.К.Зінькова) авторським є положення про залежність структурних утворень особистості від міри її участі у соціальних відносинах (внесок здобувача становить 70%). У роботі “Методические рекомендации по подготовке студентов к ведению индивидуальной работы в курсе психолого-педагогических дисциплин” (співавтори Б.Д.Красовський, С.В.Тадіян) автором розроблена ідея про значущість системного навчання психології для професійної підготовки майбутніх педагогів (внесок здобувача становить 60%).

У роботі “Методика “Преподаватель глазами студента” (співавтори Б.А.Богуславська, З.С.Сєпчева, А.В.Фіньков) автором розроблено теоретичну модель педагога та запропоновано ідею використання її параметрів для оцінювання вчителя та викладача (внесок здобувача становить 70%). У роботі “Системное управление эмоциональными состояниями на уроке” (співавтор Б.А.Богуславська) автору належить класифікація емоційних станів учнів на уроці та її емпірична перевірка (внесок здобувача становить 60%). У роботі “Обучающая и контролирующая программы по психологии” (співавтор А.В.Фіньков) автор розробив алгоритм і зміст програми (внесок здобувача становить 80%). У роботі “Образ значимого другого как основа развития индивидуальности” (співавтор З.С.Сєпчева) автором була запропонована ідея про запозичення особистісних якостей у значущого іншого у процесі розвитку особистості (внесок здобувача становить 60%). У роботі “Речевая деятельность как элемент педагогического взаимодействия” авторським є положення про мовлення як головний спосіб здійснення педагогічної взаємодії (внесок здобувача становить 50%). У науковому повідомленні “Применение методики цветowych выборов (тест Люшера) для определения психологических особенностей автора литературного произведения” (співавтори І.А.Цепенюк, А.В.Фіньков) автору належить ідея та її змістовне опрацювання про вплив особистості на вибір засобів мовлення (внесок здобувача становить 60%). У публікації “Мовленнєва особистість у контексті педагогічної взаємодії” (співавтор М.В.Левченко) автору належить визначення поняття “мовленнєва особистість” та його змістовне опрацювання (внесок здобувача становить 60%). У роботі “Соціально-педагогічна взаємодія як категорія педагогічної психології” авторським є положення про залежність педагогічної взаємодії від соціальних та педагогічних чинників (внесок здобувача становить 50%).

Надійність і вірогідність результатів дослідження визначається використанням філософських категорій причинності, причини і наслідку, сутності і явища, змісту і форми, методологічних принципів детермінізму, єдності свідомості та діяльності, суб'єктності, атрибутивності, предикативності, конгруентності, функціональної системи, загально психологічних категорій суб'єкта, свідомості, особистості, діяльності, їх конкретизації у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних зв'язках, згідно з якими було розроблено модель, методику аналізу педагогічної взаємодії, систему завдань для формувального експерименту.

Вірогідність результатів ґрунтується також на використанні методів математичної статистики при обробці результатів формувального експерименту.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідались на: Міжнародних наукових конференціях “Гуманістичні засади педагогічної концепції Н.К.Крупської і сучасність” (Горлівка, 1994), “Педагогічна технологія у сучасному вузі” (Луцьк, 1995), “Національна

своєрідність культур і літератур” (Ізмаїл, 1995), “Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики” (Київ, 1996), “Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку” (Чернівці, 1998), “Теоретичні і прикладні проблеми психології міжособистісної взаємодії” (Мінськ, 2002); всесоюзних конференціях “Проблема людини у психології і філософії” (Москва, 1989), “Діагностика і регуляція емоційних станів” (Одеса, 1990), “Соціально-педагогічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді” (Запоріжжя, 1990); I Всеукраїнському конгресі з практичної психології (Херсон, 1994), VI Костюківських читаннях “Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку” (Київ, 2003); республіканських “Творча спадщина Н.К.Крупської і сучасна школа” (Горлівка, 1989), “Нові інформаційні технологія навчання” (Мінськ, 1992), “Актуальні проблеми розвитку творчих можливостей учнів” (Київ, 1994), “Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя” (Житомир, 1995), “Формування професійної особистості вчителя” (П’ятигорськ, 1992), “Антропологічна психологія і гіпнологія у професійній підготовці та оздоровленні людини” (Майкоп, 1992), “Психолого-педагогічні, медико-антропологічні і гіпнологічні аспекти професійної підготовки фахівців” (Майкоп, 1993), міжвузівських “Творче використання ідей А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського у формуванні педагогічної майстерності” (Полтава, 1983); науково-практичних “Формування особистості радянського вчителя: досвід та проблеми” (Ізмаїл, 1989), “Психологія педагогічного спілкування” (Кіровоград, 1990), “Вчитель і суспільство” (Ізмаїл, 1990), “Застосування активних форм та методів у викладанні психолого-педагогічних дисциплін” (Ізмаїл, 1991), “Актуальні проблеми навчання у педагогічному вузі” (Ізмаїл, 1993), “Дидактичні аспекти педагогічної взаємодії у школі та вузі” (Ізмаїл, 1994); засіданнях кафедр психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Білоруського державного педуніверситету імені Максима Танка, НПУ імені М.П.Драгоманова; в конкурсі на розробку дослідницьких проектів з проблем освіти Держосвіти СРСР 1989 року (диплом № 230). Результати дослідження апробовано у спецкурсі “Мовленнєва діяльність у структурі педагогічної взаємодії”, лекційно-семінарській роботі Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/295 від 28.4.05), Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка, Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (довідка 1057 від 29.6.05), Ізмаїльського міського відділу освіти (довідка № 321 від 24.5.05), ЗОШ № 1 м. Ізмаїла (довідка № 200 від 28.4.05), ЗОШ № 2 м. Ізмаїла (довідка №206 від 24.4.05), ЗОШ № 16 м. Ізмаїла (довідка №124 від 6.4.05).

Публікації. Результати дослідження висвітлені у 51 публікації, в т.ч. трьох монографіях, одних методичних рекомендаціях з грифом МОН України, 22 статтях у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, який налічує 549 найменувань, з них 84 іноземними мовами, 8 додатків на 56 сторінках. Основний зміст дисертації, викладений на 387 сторінках комп'ютерного набору, містить 5 таблиць, 16 рисунків і 3 формули на 24 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 508 сторінок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми, визначено об'єкт і предмет дослідження, сформульовано мету та завдання дослідження, розкрито теоретичні і методологічні засади, висвітлено теоретичну та практичну значущість дослідження, його новизну, наведені дані щодо апробації результатів дослідження.

У **першому розділі “Концептуальні основи педагогічної взаємодії”** викладаються філософські та методологічні засади теорії педагогічної взаємодії, визначаються методологічні принципи і концептуальні основи у дефініції поняття педагогічної взаємодії, здійснюється структурно-функціональний аналіз педагогічної взаємодії як складного багатоаспектного інтерактивного явища, висвітлюються характеристики механізмів педагогічної взаємодії як закономірних способів її здійснення.

Філософсько-методологічний аналіз проблеми засвідчує, що педагогічна взаємодія є системним і континуальним явищем з реципрокним зв'язком *причини і наслідку* в процесах навчання і виховання. Вона зазнає впливу з боку соціальної системи у плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами у системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня.

Обґрунтовано, що педагогічна взаємодія опирається на взаємозалежності об'єктивної і суб'єктивної раціональності вчителя та учнів, визначення якої висуває певні вимоги до теоретичного і критеріального базису дослідження у термінах категорій свідомості, особистості, діяльності. Вихідними поняттями цілісної концепції педагогічної взаємодії є поняття, які розкривають психологічну сутність системи “суб'єкт – суб'єкт” (“учитель – учень”) у взаємодії: “суб'єкт” (функція існування, буття), “свідомість” (функція відображення та регуляції суб'єктного буття), “особистість” (функція активності суб'єкта у соціальному середовищі), “діяльність” (функція активності суб'єкта у предметному, предметно-знаковому середовищі). На основі змісту розглянутих понять педагогічну взаємодію було визначено як

суб'єкт-суб'єктну взаємодію у складі педагогічного процесу, функціональними атрибутами якої виступають “особистість” та “діяльність” у значенні головних інструментальних функцій суб'єкта (вчителя, учня).

Отже, розробка цілісної концепції педагогічної взаємодії мала на меті виявлення її психологічної основи у контексті психології свідомості, особистості, діяльності. Для дослідження були обґрунтовані принципи: а) *атрибутивності* (взаємодія відтворює сутнісні ознаки тієї системи, у рамках якої вона здійснюється); б) *предикативності* (педагогічна взаємодія є особистісно-діяльнісним способом здійснення педагогічного процесу); в) *функціональної системи* (педагогічна взаємодія є функціональною основою педагогічного процесу); г) *конгруентності* (педагогічна взаємодія засновується на взаємовідповідності діяльності вчителя та учнів у регулятивному та виконавчому аспектах).

Аналіз концепцій педагогічної взаємодії показав, що у її визначеннях вихідними є поняття “вплив” (Ж.А.Меньшикова), “спільна діяльність” (Л.В.Нечаєва), “сумісна праця” (О.В.Киричук), “співпраця” (Н.І.Літвінова), “міжособистісні стосунки” (В.Я.Ляудіс), “міжособистісна взаємодія” (Я.Л.Коломінський). У порівняльному аналізі родового поняття для поняття “педагогічна взаємодія” (педагогічний процес, взаємодія) ми дійшли концептуального висновку про діалектичне поєднання ознак “педагогічності” та “інтерактивності”, які й забезпечують створення спільного інтерактивного простору.

Розгляд педагогічної взаємодії як системного явища дав можливість побудувати її *системну модель*. Згідно із системною моделлю, педагогічна взаємодія відтворює ознаки соціальної і освітньої систем, базується на досвіді соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії та відповідних їм механізмах соціалізації, інтеграції, ідентифікації.

Розглядаючи міжособистісну взаємодію у системі “суб'єкт – суб'єкт” як психологічно конститутивну, ми запропонували базову модель педагогічної взаємодії (рис. 1).

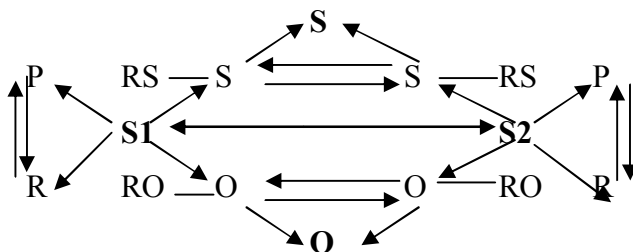


Рис. 1. Базова модель педагогічної взаємодії

Відповідно до цієї моделі, реальністю педагогічної взаємодії є особистісні (S – S) та діяльнісні (S – O) зв'язки вчителя та учня, які за умов узгодженості діють як поєднаний суб'єкт (S) стосовно спільного об'єкта (O). Ці взаємозв'язки відбиваються у свідомості вчителя та

учня як факти взаємовідображення, особистісних (RS) та діяльнісних стосунків (RO), що збагачують досвід (R – reflection) та удосконалюють регуляцію (P – production).

Із наведеного випливає, що педагогічна взаємодія ґрунтується на процесах соціальної перцепції, розумінні та інтерпретації результатів у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносинах у діаді “вчитель – учень” та їх трансформації на суб'єктно значущі психологічні утворення. *Загальними психологічними механізмами педагогічної взаємодії є:* а) *усвідомлення* учителем та учнями суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних зв'язків; б) *узгодження* вчителем та учнями власних дій з діями іншого.

У системі “суб'єкт – суб'єкт” *узгодження* дій вчителя та учня забезпечують механізми: а) *інтернальні* (спільні емоційні переживання, афіліація, емпатія, ідентифікація); б) *екстернальні* (обмін вербальними/невербальними діями). У системі “суб'єкт – об'єкт” *узгодження* дій регулюють механізми: а) *інтернальні* (усвідомлення, узагальнення, інтеріоризація алгоритмів учбових дій); б) *екстернальні* (екстеріоризація у прямій чи інструментальній об'єктній дії).

У системі “суб'єкт – об'єкт – суб'єкт” (“вчитель – об'єкт – учень”), яка і є власне інтерактивною системою, *узгодження* здійснюється за допомогою *інтернальних* (рефлексивне ототожнення своїх дій з діями іншого, відтворення функцій іншого як своїх власних) і *екстернальних* суб'єкт-об'єкт-суб'єктних механізмів (спільне відображення ситуації і її об'єкта в дискурсі, способи досягнення результатів згідно з логікою ситуації).

Отже, узагальнюючи розглянуті взаємозалежності у педагогічній взаємодії та виділяючи в них ознаку узгодженості активності її учасників в особистісному та діяльнісному планах як провідну, ми констатували, що її *системним механізмом* є про – і ретроактивна взаємозалежність процесів соціалізації, інтеграції, ідентифікації.

У **другому розділі “Теоретичні аспекти структури педагогічної взаємодії”** на основі аналізу категорії взаємодії у психолого-педагогічних дослідженнях, в соціології і соціальній психології з'ясовуються особливості визначення її психологічного змісту і структурно-функціональних характеристик, обґрунтовується виокремлення у структурі педагогічної взаємодії регулятивного та виконавчого аспектів.

Аналіз вітчизняної (Г.М.Андреєва, Л.П.Буєва, І.О.Зімня, Я.Л.Коломінський, О.О.Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, А.В.Мудрик, А.В.Паригін та ін.) та зарубіжної літератури з проблеми взаємодії (Дж.Аткінсон, В.Бурр, Е.Бершайд, К.Данцігер, Е.Джонс, Е.Кларк, Х.Кларк, Ф.Хайдер, Дж.Хоманс, Л.Фестінгер, С.Фіске, С.Форд та ін.) вказує на складність педагогічної взаємодії.

В існуючих дефініціях педагогічної взаємодії загальною ознакою є перенесення категорій *взаємодії* (О.В.Киричук, В.Г.Маралов, Ж.А.Меньшикова та ін.) та *спілкування*

(Я.Л.Коломінський) на зміст педагогічної праці і визначення впливу (взаємовпливу) та спілкування як конститутивних у цьому явищі. Ми доводимо, що головною ознакою суб'єкт-суб'єктної взаємодії є наявність *предмета* взаємодії (*спільного об'єкта*), який обумовлює її *зміст* та потребує *узгодженості* спільних дій.

Відповідно до особистісно-діяльнісного підходу, який було покладено в основу нашого дослідження, головні напрямки аналізу полягали у визначенні специфіки взаємозв'язків особистісного та діяльнісного в актах взаємодії вчителя та учнів. Нами було обґрунтовано, що за *особистісною* ознакою взаємодія виступає як основа об'єднання окремих суб'єктів у колективний суб'єкт діяльності, а за *діяльнісною* – як “обмін діями” за суб'єкт-об'єкт-суб'єктною схемою.

Розглядаючи зазначені категорії як вихідні, ми дійшли висновку про те, що кожний акт педагогічної взаємодії є системною об'єктивацією і особистісних, і діяльнісних схем вчителя та учнів, де особистісне виражається через діяльнісне, а діяльнісне – через особистісне. Поєднання діяльнісного і особистісного здійснюється через тотожні елементи у суб'єктності вчителя та учнів. Об'єднання суб'єктів при виконанні спільного завдання відбувається за умов взаємних гуманістичних установок, співучасті, співпереживання (Л.О.Петровська) у спілкуванні з приводу організації дій (Г.М.Андрєєва, А.Б.Коваленко, М.Н.Корнєв), вироблення групового рішення та розподілу функцій (О.Г.Костинська). На нашу думку, об'єднання окремих суб'єктів у педагогічній взаємодії здійснюється за умов *конгруентності* діяльності вчителя і учнів у тих елементах, які є суттєвими для створення у них концепту спільного завдання.

Згідно із зазначеним, педагогічна взаємодія як інтерсуб'єктна система відображає простір причинно-наслідкових зв'язків у діяльності вчителя (Т – teacher) й учня (S – student) – регулятивних (Я-концепція, особистісний смисл, мотив) та виконавчих (мета, дія, об'єкт, результат, винагорода) (рис. 2).

Взаємовідповідність елементів діяльності утворює основу *гомогенних* систем усередині спільної діяльності (Я-концепція вчителя – Я-концепція учня, особистісні смисли вчителя – особистісні смисли учня тощо) та *гетерогенних* систем (Я-концепція – особистісний смисл, особистісний смисл – мотив тощо). Отже, головною процесуальною закономірністю педагогічної взаємодії є поєднання вчителя та учнів на основі гомогенних систем при виконанні спільного завдання і перехід до гетерогенних систем при виконанні індивідуальних завдань.



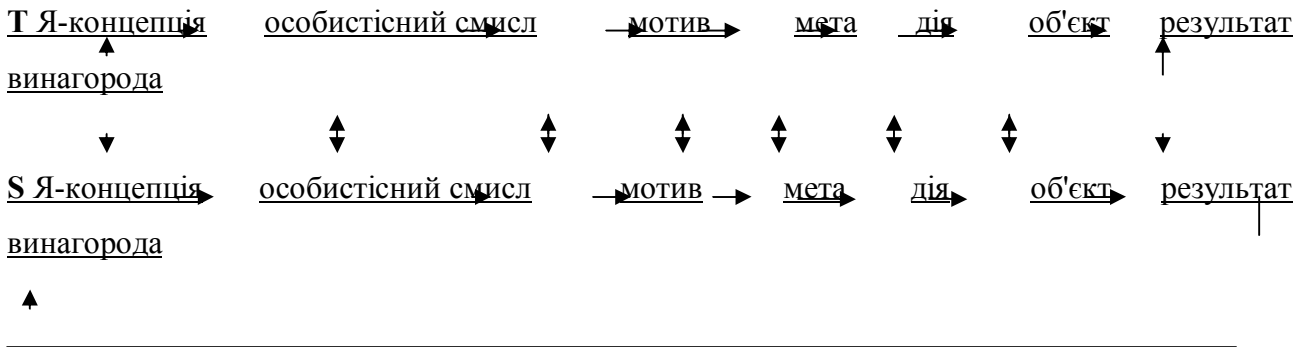


Рис. 2. Конгруентна модель педагогічної взаємодії у системі “суб'єкт – суб'єкт”

У третьому розділі “Проблема педагогічної взаємодії у контексті фундаментальних психологічних категорій” з'ясовуються основні теоретичні положення педагогічної взаємодії у світлі психології свідомості, особистості, діяльності, обґрунтовуються системна психологічна, міжособистісна, особистісно-діяльнісна моделі педагогічної взаємодії.

Маючи на меті визначення внутрішньої структури педагогічної взаємодії з погляду на категорії діяльності, особистості, свідомості, основну увагу ми зосередили на психологічних характеристиках *поєднання* вчителя та учнів.

Розгляд проблеми педагогічної взаємодії у контексті психології свідомості (Л.С.Виготський, М.І.Губанов, Н.Д.Завалова, В.П.Зінченко, О.М.Леонтьєв, В.Ф.Петренко, П.Джонсон-Лейрд, Б.Парті, Дж.Річардсон та ін.) забезпечив можливість деталізувати *механізми усвідомлення* досвіду. У цьому плані педагогічна взаємодія є *взаємовпливом* образів, знаків, значень і смислів учителя та учнів, які як психічний феномен звернені і до *об'єктивного* (категорії явища, процесу, екстеріоризації), і до *суб'єктивного* (категорії сутності, результату, інтеріоризації).

У контексті категорії особистості (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.І.Божович, О.Ф.Бондаренко, О.Г.Ковальов, О.М.Леонтьєв, П.В.Лушин, С.Д.Максименко, А.В.Петровський, К.К.Платонов, В.В.Рибалка, С.Л.Рубінштейн та ін.) психологічним підґрунтям педагогічної взаємодії виступає засвоєний *особистісний досвід* соціальних відносин, взаємин у групі, міжособистісних стосунків. На основі ознак соціальності, активності, конструктивності нами були виведені поведінкові моделі як відображення особистісного досвіду: 1) полenezалежна/полenezалежна конструктивна/неконструктивна активність (дихотомія соціальність – асоціальність); 2) полenezалежна/полenezалежна соціальність, пасивна полenezалежність/полenezалежність (дихотомія активність – пасивність); 3) соціально схвалювана полenezалежна/полenezалежна

активність; 4) пристосування до вимог соціумної групи; 5) відокремлення від вимог соціумної групи; 6) соціально несхвалювана полenezалежна/полenezалежна активність (дихотомія конструктивність – неконструктивність).

У роботі доводиться, що поведінкові моделі є *прагматично-функціональним виявом суб'єктності* індивіда і тому деякою мірою тотожні особистісному смислу, і, отже, є опосередковуючою ланкою при утворенні мотивів у кожній суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній ситуації.

У контексті категорії діяльності (К.О.Абульханова-Славська, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, В.І.Слободчиков, Г.В.Суходольський, Л.А.Радзіховський, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадриков та ін.) психологічним базисом педагогічної взаємодії є *досвід* загальних діяльнісних відносин, діяльнісних взаємин у групі, способів дій. У літературі відзначається, що інтерактивні стосунки у педагогічному процесі ґрунтуються на *позитивному ставленні* вчителя до учнів і його відповідному *вияві* (Я.Л.Коломінський), мають важливе значення для навчання та виховання (І.А.Вахоцька, В.В.Власенко, І.М.Галян, О.В.Гордіюк, І.Г.Дубов, В.П.Зінченко, Я.Л.Коломінський, А.І.Резнік, Г.О.Розов) і створюють умови для розвитку учнів (С.У.Гончаренко).

Діяльність вчителя та учня ґрунтується на *засвоєних* ними об'єктивно визначених дидактично-виховних вимогах. Вона є синтезом ефективних дій та цілей, які необхідні їм для ствердження своєї соціально-прагматичної значущості і отримання бажаного соціального статусу.

Зазначене вказує на можливість поєднання особистісного і діяльнісного в особистісно-діяльнісному підході, основи якого закладені в ідеї про особистість як внутрішній момент діяльності (О.М.Леонтьєв), і у подальшому теоретично визначені як науковий підхід (Н.Л.Коломінський, С.Д.Омельченко, Н.М.Тарасевич). У подальшій розробці особистісно-діяльнісного підходу ми виходили з того, що особистість існує як поведінкове (буттєве) уособлення суб'єкта діяльності, а діяльність є уособленням функціональної ознаки особистості. Підкреслюючи принципову тотожність особистісного та діяльнісного, ми вбачаємо їх функціональну відмінність у системі “дія – об'єкт”.

Розгляд педагогічної взаємодії у контексті категорій свідомості, особистості і діяльності дозволив охарактеризувати їх поєднання у системній психологічній моделі. З погляду на психологію *свідомості* педагогічна взаємодія постає як результат *усвідомлення* вчителем та учнем: а) соціумного, професійного, діяльнісного досвіду; б) досвіду діяльнісних і міжособистісних стосунків у малій групі; в) інтерсуб'єктного досвіду. Результати усвідомлення є основою *регуляції* педагогічної взаємодії відповідно до інтерактивної ситуації педагогічного процесу.

У контексті психології *особистості* педагогічна взаємодія з'являється як міжособистісна взаємодія вчителя та учнів, які спираються на: а) досвід взаємодії із соціальним оточенням; б) досвід міжособистісної взаємодії у групі; в) засвоєні способи міжособистісної взаємодії.

У контексті психології *діяльності* педагогічна взаємодія визначається як інтерсуб'єктна взаємодія вчителя та учнів, які використовують: а) загальний діяльнісний досвід; б) досвід інтерсуб'єктних діяльнісних взаємин у групі; в) засвоєні способи здійснення діяльності.

Відповідно до цієї моделі, педагогічна взаємодія здійснюється на тлі “свідомостей” її учасників, кожний із яких відтворює закономірні залежності його індивідуальної *свідомості* від змісту та рівня *усвідомлення* соціального, інтрагрупового та інтерсуб'єктного досвіду.

На основі ідеї про спілкування як єдність ставлення і його вияву (В.М. М'ясищев, Я.Л. Коломінський) та застосування ознаки *асоційованості (узгодженості)* нами була розроблена *міжособистісна модель* педагогічної взаємодії, у якій визначено такі види взаємодій: 1) асоційований; 2) конвенційно-асоційований; 3) конформно-асоційований; 4) афіліативно-асоційований; 5) вибачаюче-асоційований; 6) боязливо-асоційований; 7) парадоксально-асоційований, 8) дисоційований, 9) відсторонено-дисоційований; 10) протестно-дисоційований, 11) парадоксально-дисоційований, 12) нонконформно-дисоційований; 13) квазінонконформно-дисоційований; 14) сугестивно-дисоційований; 15) викривально-дисоційований; 16) конформно-дисоційований.

Запропонована модель дає можливість з'ясувати психологічне підґрунтя ідентифікації себе з іншим за його функціональними ознаками у системі “вчитель – учень”. Однак ця модель не дає можливості визначити детально кількісні та якісні показники “узгодження”.

З метою визначення таких показників нами була розроблена *особистісно-діялісна модель*, в основу якої було покладено ідею *особистісно-діялісного підходу*. *Суб'єкт-суб'єктні* відношення (зв'язки) були описані за допомогою узагальнених параметрів “особистість”, “особистісна позиція”, “ерудиція”, “компетентність”, “критичність мислення”, “гуманність”, “товариськість”, “колегіальність”, а *суб'єкт-об'єктні* – за допомогою параметрів “інформативність”, “міжпредметні зв'язки”, “системність”, “практична придатність”, “доступність змісту”, “наочність”, “логічність викладу”, “стимуляція до самостійної роботи”.

Визначення кількісних та якісних показників педагогічної взаємодії на основі особистісно-діялісної моделі є *рангуванням* параметрів у порядку зменшення приписаних їм балів в *отриманій* моделі (оцінка вчителя учнями) і в *бажаній* моделі (вираження параметрів, що є бажаними для учнів). Мірою наближення отриманої моделі до бажаної є *коефіцієнт*

рангової кореляції (за Спірменом). Найбільш істотними характеристиками взаємодії в системі “учитель – учень/учні” є коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” та різниця рангів інтерактивних параметрів в отриманій та бажаній моделях. Порівняння параметрів у цих моделях указує на *надлишкові* (позитивна різниця рангів) чи *недостатні* (негативна різниця рангів) параметри взаємодії.

Розглядаючи феномен *бажаності* з погляду на його *цінність* для суб'єкта, а цінність – як основу *ставлення* і, отже, *установки*, ми дійшли висновку про те, що коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” є *кількісним* показником здійснення очікувань у системі “учитель – учень”. Різниця рангів інтерактивних параметрів в отриманій та бажаній моделях є *якісним* (змістовним) показником того, *що* власне “очікують” та “отримують” у кожній конкретній системі “вчитель – учень”.

Отже, сутнісним моментом педагогічної взаємодії є міра співпадання установок вчителя та учнів. Співвідношення установок вчителя та учнів, яке визначається коефіцієнтом рангової кореляції фактичних та бажаних параметрів, є кількісним показником *усталених інтерактивних стосунків* і, отже, педагогічної взаємодії.

У четвертому розділі “**Мовленнєві аспекти педагогічної взаємодії**” аргументовано, що основною формою педагогічної взаємодії є мовленнєва діяльність вчителя та учнів, визначено параметральні характеристики педагогічного дискурсу, діалогу, їх зв'язок із соціолінгвістичним контекстом.

У дослідженні ми виходили з того, що педагогічна взаємодія здійснюється у послідовності суджень, що ґрунтуються на інтерактивному контексті, мають дидактичний, виховний смисл, або продиктовані імпульсивною відповіддю на ситуацію взаємодії. Вони утворюють вербально-часовий континуум, в якому представлені фактологічні судження та прояви особистості вчителя – педагогічний дискурс.

Відмітною рисою педагогічного дискурсу є вироблення спільної системи ознак, на які вчитель орієнтує учнів – “сміслові опорні пункти” (А.О.Смирнов). Необхідність такого орієнтування впливає з факту виділення у тексті різних значень як основних, що впливають на розуміння його теми і основного змісту (Т.А. ван Дейк). Слухаючи вчителя, учень інтерпретує сказане вчителем на основі своїх власних орієнтирів (М.Т.Єрчак), що вказує на необхідність створення в учнів необхідної аперцептивної основи для розуміння мовлення вчителя.

Педагогічний дискурс був описаний за допомогою понять “навчальний предмет” (сукупність понять із наукової дисципліни), “підручник” (експлікація понять навчального предмета у системі текстів), “текст” (експлікація понять та ідей у системі текстових предикатів), “експлікація” (усне мовлення) та “імплікація тексту” (перетворення

висловлювання, що сприймається, на власну думку). Експлікація й імплікація тексту створюють педагогічний дискурс, який певною мірою спирається на внутрішні діалоги учнів. Імплікація тексту є реакцією учнів на розповідь, розпорядження, вираження критичного ставлення, похвали, схвалення (за Н.Фландерсом); на розповідь, опис, оголошення, обґрунтування, роз'яснення немовленнєвої інформації тощо (за Д.Шпанхелем); на інформаційні, інформаційно-констатувальні, регулятивні функціональні одиниці (за Л.М.Стахеєвою).

Педагогічний дискурс є вербально-прагматичним простором, в якому на основі *відображеного* цілеутворення (рівень образу), *функціонального* (рівень знаку), *рольового* (рівень значення) і *особистісного* цілеутворення (рівень смислів) учасників педагогічної взаємодії формуються міжособистісні образи (формування схожого бачення), знаки (конвенціоналізація вживання знаків), значення (засвоєння лексики), смисли (взаємовплив цінностей). Він є основою формування в учнів варіабельних навичок розуміння навчальних текстів на основі інтеріоризації дидактичної підтримки і вимог педагога.

Дискурс (А.Ж.Греймас, Ж.Курте, Т.А. ван Дейк, В.Є.Чернявська) як усний мовленнєвий текст (Т.М.Ушакова, Ц.Форд, Дж.Цунглер, Р.Янг) є інструментом організації взаємодії (О.О.Леонт'єв), моделлю послідовності дій (Є.В.Сидоров, М.Юсселер). Йому притаманні ознаки діалогічності (М.М.Бахтін), текстового завдання (Л.М.Доблаєв). Він вказує на спільні стратегії (В.А.Кольцова, Л.Мартін, В.В.Рубцов), характеризується наявністю ключових слів та їх просодичним виділенням, вираженням ставлення до теми (Р.А.Карімова), має підтекст (Т.Поншон), передбачає навички мовленнєвих варіацій у мовців (М.Юсселер). Сутність тексту – бути на “межі двох свідомостей” (М.М.Бахтін) – вимагає, щоб логічна структура, семантичні і семіотичні особливості (Л.П.Доблаєв, Н.В.Чепелева) дискурсу відповідали можливостям реципієнтів. Дискурс у педагогічній взаємодії має ознаки передмови до навчального тексту (Г.Н.Гнатюк), до якого можуть бути висунуті відповідні композиційні (Н.А.Ігнатюк) та аргументативні вимоги (Н.А.Безменова).

Обґрунтовано, що інтерактивний простір педагогічного дискурсу можна визначити при порівнянні коефіцієнтів рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель”: чим більше значення коефіцієнту рангової кореляції, тим більший простір педагогічного дискурсу у системі “вчитель – учень”. Позитивна різниця рангів указує на ті аспекти дискурсу, які найбільш чітко виражені у взаємодії, а негативна – на те, що суб'єктивно вагомо, але у дискурсі виражене недостатньо. Коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” є показником зближення особистісних смислів учителя й учня.

Педагогічний дискурс утворюється діалектичною єдністю зовнішнього і внутрішнього діалогів. Зовнішній діалог розгортається в послідовності думок вчителя і відповідей учнів.

Внутрішній діалог (Г.М.Кучинський, Г.Германс, Г.Кемпен, Дж.Стрік) є інтернальним атрибутом зовнішнього діалогу, його продовженням у просторі суб'єктивної реальності.

Діалог ґрунтується на доброзичливих взаєминах (І.І.Васильєва, С.Е.Форд), єдності прагматичного і лінгвістичного (Т. ван Дейк, Г.Кларк, Б.Блай). Діалогічність психологічно заснована на доформулюванні смислу та виникненні задуму мовленнєвої дії у відповідь (І.О.Зімня), залежить від рівня розвитку мовної культури, комунікативної креативності (О.В.Цуканова), когнітивного стилю (В.М.Аллахвердов), варіанту міжособистісних стосунків, навичок спілкування (В.Л.Скалкін), мовлення вчителя (А. О.Реан, Н.Фландерс, Д.Шпанхель). Сукупність висловлювань у діалозі (полілозі), в яких є вказівка на ознаку логічного (текстового) суб'єкта, є одиницею діалогу (Л.К.Велитченко). Мовлення у діалозі характеризується стислістю, граматичною неповнотою реплік, спирається на прагматичний контекст, пара - і екстралінгвістику (В.В.Осокін), на єдність прагматичного і лінгвістичного (Т.А. ван Дейк).

Педагогічна взаємодія у мовному аспекті виявляє залежність від функціонування мови в суспільстві та мови соціальних груп, яка залежить від виду діяльності, тематики комунікації (Г.В.Степанов). Вживання мови вказує на особливості семантики, статус комунікантів, процедури спілкування, культуральні схеми поведінки, оцінні характеристики, суб'єктивне відображення ситуації і себе в ній, контролю за поведінкою. Поведінка в ситуації залежить від соціального статусу, намагання досягти спільної мети, задоволення міжособистісними контактами (Г.Кларк, Б.Блай, С.Дітц, С.Стівенсон, Р.Ціллер). Розходження соціального статусу (С.І.Трескова), особливості статусно-рольових стосунків учасників взаємодії (А.Д.Швейцер) впливають на повноту висловлень (Л.П.Крисін), на прояви мовної особистості (Т.Г.Винокур, Ю.М.Караулов).

Педагогічна взаємодія як соціальний феномен – це взаємодія двох субкультур – учительської (насамперед в офіційному і загальнопедагогічному планах) і учнівської як носіїв підліткової, молодіжної субкультури. Учительський та учнівський соціолекти в їх номінативному, предикативному й оцінному аспектах демонструють ознаки діалектичних протиріч педагогічної взаємодії як взаємодії соціальної.

Педагогічна взаємодія у мовленнєвому аспекті є експлікацією змісту учбового завдання і його перетворення на спосіб виконання. Послідовність смислових предикатів та предикуювань у відповідь утворює дискурс, який є опосередкуванням завдання як спільного об'єкта взаємодії.

Отже, параметральними (узагальненими) характеристиками педагогічного дискурсу в педагогічній взаємодії є *інформативність* (міра зняття невизначеності щодо пізнавального об'єкта), *міжпредметні* зв'язки (розширення смислових зв'язків пізнавального об'єкта),

логічність (відповідність суб'єктно-предикатної структури правилам виводу), *доступність* (кількісна характеристика суб'єктно-предикатної структури), *наочність* (чуттєва основа образу пізнавального об'єкта), *практична придатність* (сходження від абстрактного до конкретного).

У п'ятому розділі “Емпіричні аспекти педагогічної взаємодії” розглядаються критерії, методи та процедура емпіричного дослідження педагогічної взаємодії, наводяться інтерактивні та мовленнєві показники діяльності учителя та учнів у складі педагогічної взаємодії, питання інтернального (психологічного) регулювання педагогічної взаємодії.

При плануванні емпіричного дослідження педагогічної взаємодії у загальноосвітній школі ми виходили з того, що вона відбувається тільки за умов *поєднання* діяльності учителя та учнів. Оскільки роль вчителя виконується у спільній діяльності, остільки критерієм її адекватності вимогам педагогічної взаємодії слугували параметри особистісно-діяльнісної моделі, які в *узагальненому* вигляді вказують на найбільш *типові* дії учителя. Критерієм наближення діяльності учителя та учнів до вимог педагогічної взаємодії слугував коефіцієнт рангової кореляції у діадах “отримана модель – еталонна модель”, “бажана модель – еталонна модель”, “отримана модель – бажана модель”. За допомогою параметрів особистісно-діяльнісної моделі було визначено, що вчителі, визнаючи цінність суб'єкт-суб'єктних взаємин для педагогічної взаємодії, водночас реалізують суб'єкт-об'єктну схему. Це свідчить про досить виражену установку вчителів на суб'єкт-об'єктні стосунки.

Емпіричні дані, отримані за допомогою розробленого нами опитувальника “Спілкування з учителем на уроці” (1992 – 2004 рр.), показують тенденцію до *зменшення позитивного ставлення* вчителів до учнів, їх уважності до самопочуття учнів на уроках та *збільшення вираження квазіпозитивного ставлення*, що свідчить про тенденцію до конвенційно-асоційованої взаємодії (маскування негативного ставлення до партнера етикетним спілкуванням), яка за своїми ознаками є *формальною* взаємодією, потребує зовнішніх спонук, все більше відходить від міжособистісної взаємодії у напрямку до рольових стосунків соціальної взаємодії.

Було з'ясовано, що учні не завжди відзначають у вчителів ставлення до мовлення як до засобу дидактичного впливу, їхню зацікавленість у зрозумілості та доступності дидактичного мовлення, в успішності учнів, наявність установки на адресат повідомлення. Незнайомі слова, складна побудова фраз обумовлює фрагментарність сприймання і, отже, неузгодженість дій вчителя та учнів.

Виходячи із важливості для дослідження педагогічної взаємодії *усвідомлення* вчителем та учнями континууму подій педагогічного процесу, ми поставили за мету виявити його індискретні особливості. Для цього основну увагу було зосереджено на визначенні

протилежностей в усвідомленні кожним окремим учителем своїх індивідуальних відмінностей як *фактично даного* і того, що саме *очікують учні* від нього у спільній діяльності. Усвідомлення розбіжностей між фактичним і бажаним за своєю психологічною суттю є передумовою для виникнення своєрідної інтернальної функціональної системи, яка спрямована на одержання передбачуваного результату, відповідного наміченій меті.

Порівняння “надмірних” та “недостатніх” параметрів при оцінці вчителем *себе* та уявного “ідеального” *вчителя* уможливило виявлення індивідуальної своєрідності бачення обставин, які, на думку кожного вчителя, є істотними для підвищення ефективності власної діяльності.

Емпіричне дослідження показало, що професійні дії учителів по різному здійснюються в інтерактивних діадах “учитель – учень”. Коефіцієнт рангової кореляції отриманої та бажаної моделі є показником *міри інтенсивності* взаємодії учителя та учня, а різниця рангів у цих моделях – показником *змістовної специфіки* їх інтеракцій.

Коефіцієнт рангової кореляції отриманої та бажаної моделі відображає уявлення учнів про те, наскільки вчитель відповідає їхнім очікуванням. Слід зазначити, що міра збігу ідеалу з його бажаністю для учнів є показником рівня досконалості ідеалу. Якщо уявлення про ідеал базується на рефлексивних узагальненнях, то атрибути ідеалу та уявлення про їх бажаність знаходяться у відношеннях тотожності. Якщо уявлення про ідеал сформовано на арефлексивних генералізаціях, то атрибути ідеалу та уявлення про їх бажаність є відносно незалежними. У такому випадку ідеал містить загальні ознаки минулого досвіду, які спираються на образи ситуацій і відповідні почуття, що відбивають міру значущості ситуації для індивіда.

Дослідження показало, що установка вчителів на взаємодію з учнями не є поширеним явищем. На уроках існують дві лінії інтеракцій – одна спрямована на *повідомлення* навчального матеріалу, а друга – на *спонукання* учнів до навчальних дій. При відсутності належної уваги до особистісних, смислових, мотиваційних аспектів навчальної діяльності здійснення суб'єкт-об'єктних відносин вимагає зусиль мотиваційно-спонукального порядку.

Дослідження ставлення вчителів школи до педагогічної взаємодії за допомогою параметрів особистісно-діяльнісної моделі дало можливість вважати доведеним факт наявності у кожного вчителя свого *власного стилю* інтеракцій і, отже, установок, який кожен учень розуміє зі своїх *власних позицій*, що слугує доказом тези про міжособистісну систему “вчитель – учень” як базову у педагогічній взаємодії. Учителі школи схильні до акцентування суб'єкт-об'єктних відносин у педагогічних інтеракціях, вважаючи суб'єкт-суб'єктні другорядними, що свідчить про тенденцію до безпосереднього і прямого керування діями учнів і відсутність прагнення до впливу на відповідні особистісні смисли учнів.

З погляду вчителів надлишковими є параметри *вчитель як особистість, особистісна позиція, ерудиція, товарицькість, колегіальність*. На їхню думку, вчителю необхідні параметри *логічність, стимуляція до самостійної роботи, інформативність, практична придатність занять, наочність*. Відзначимо, що надлишкові параметри є конкретизацією суб'єкт-суб'єктних взаємин, а недостатні параметри конкретизують суб'єкт-об'єктні відносини. З цього випливає, що найбільш загальною рисою педагогічних концепцій вчителів є установка на суб'єкт-об'єктні відносини.

Для педагогічної взаємодії суттєвим є прийняття умови навчального завдання учнями, що вказує на значущість єдності особистісного ставлення до учіння та здатності розуміти інформацію, що підлягає засвоєнню.

Досліджуючи питання про участь учнів у педагогічній взаємодії, ми звернули особливу увагу на її мовленнєвий аспект, а саме на прикмети мови учнів. Отримані результати вказують на тенденцію до збільшення заміни нормативних лексем на жаргонні еквіваленти і, отже, до певної оцінювальності у мовленні учнів. Збільшення вживання жаргонної та вульгарної лексики вказує не тільки на маргінальність та дисгармонічність явищ, що позначаються за їх допомогою, але й на певні недоліки у процесі їхньої соціалізації.

З огляду на те, що мовленнєва діяльність вчителя та учнів є фактичним виявом педагогічної взаємодії, нами були досліджені питання побудови педагогічного дискурсу на уроках у різних класах. Дослідження показало, що розуміння вчителя учнями є постійною проблемою педагогічної взаємодії. На уроках завжди є учні, які з різних причин часто не розуміють мовлення вчителя при поясненні навчального матеріалу. Для них мовлення вчителя з'являється як послідовність фрагментів та окремих фраз. Незрозумілість мовлення вчителя визначається невідомими словами, композиційними особливостями мовлення.

Було також встановлено, що учні досить критично ставляться до власної спроможності розуміти мовлення вчителя. Звертає на себе увагу прагнення учнів до діалогу з учителем, їхня потреба у зацікавленому викладі навчального матеріалу, усвідомлення впливу особистості вчителів на спосіб пояснення.

Отримані результати свідчать про постійність проблеми створення педагогічного дискурсу, а також про певні розходження у системі “вчитель – учень” і причини, які перешкоджають педагогічній взаємодії і перетворюють її на ситуативні педагогічні інтеракції.

У педагогічній взаємодії учень виявляє властивості, що стають доступними йому в оцінних діях учителя. Досвід взаємодії формує рефлексивний образ “Я”, що перетворюється в регулятор інтеракцій у системі “вчитель – учень”. Образ “Я” містить елементи рефлексивних уявлень учителя про учня, його очікувань стосовно дій і вчинків учня. Очікування вчителя, що

рефлексуються учнем, є результатом генералізацій і узагальнень його оцінних суджень у педагогічній взаємодії.

Порівняння даних, отриманих за допомогою методики “Діагностика міжособистісних стосунків” при оцінюванні актуального й ідеального “Я” учнів та їхніх самохарактеристик, показує, що учні адекватно відображають свої індивідуальні особливості й основні тенденції адаптації до соціального оточення. Висловлення в самохарактеристиках указують на найпомітніші якості, представлені в “предметних” (суб’єкт-об’єктних) та “особистісних” (суб’єкт-суб’єктних) інтеракціях. У самохарактеристиках помітна тенденція до диференціації своїх “відтворених” якостей залежно від специфічних акцентів в інтеракціях з різними вчителями.

У відповідях учнів на судження методики “Діагностика міжособистісних стосунків”, зв’язаних з їхньою рефлексивною самооцінкою свого “Я” очима вчителів і оточуючих знаходимо розходження, обумовлені рольовими позиціями учнів і тих людей, з якими їм доводиться взаємодіяти. Учень виявляє у взаємодії з учителем *кон’юнктивні* якості як засіб підтвердження своєї власної значущості і використовує *диз’юнктивні* якості як засіб психологічного захисту свого актуального “Я”.

Отже, дослідження інтеракцій у системі “учитель – учень/учні” показало, що учні виділяють у професійному образі педагога тільки окремі параметри як значущі для себе. Інші ж параметри вони вважають зайвими (надлишковими). У кожному конкретному випадку “недостатність” і “надмірність” параметрів інтеракцій є результатом суб’єктивної (суб’єктної) інтерпретації учнем професійних дій вчителя.

У шостому розділі **“Формування та розвиток психологічних регуляторів педагогічної взаємодії в учбово-професійній діяльності”** наведено концептуальні засади формувального експерименту, означено загальну систему підготовки до педагогічної взаємодії, розкрито особистісно-діяльнісну модель підготовки до педагогічної взаємодії, охарактеризовано розвиток особистісно-діяльнісних регуляторів педагогічної взаємодії у формувальному експерименті та їх психологічні механізми.

Відповідно до концептуального положення про педагогічну взаємодію як системне явище, вчитель як її організатор мусить мати адекватну їй систему регуляторів, які сходять до явищ соціалізації, інтеграції, ідентифікації. Такими регуляторами є усвідомлений особистісний та діяльнісний досвід участі у соціальних відносинах, соціально-психологічних, міжособистісних стосунках. Отже, підготовка майбутніх педагогів повинна бути спрямована на засвоєння існуючих в освітній системі технологічних вимог до педагогічної діяльності шляхом навчання її змісту, правилам і прийомам як основи здобуття соціумного, педагогічного, соціально-психологічного, міжособистісного досвіду.

Виходячи із визначення особистісно-діяльнісного аспекту як провідної ознаки педагогічної взаємодії, ми розробили модель підготовки, до складу якої увійшли суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні параметри педагогічної взаємодії. Ця модель скерована на формування *цілісного інваріантного образу професійної праці*, який спирається на відповідні інваріанти інтерактивних ситуацій.

Згідно із змістом параметрів зазначеної моделі учитель: 1) репрезентує себе учням як *особистість* у вербально-прагматичному контексті; 2) виражає свою *особистісну позицію* в особистісних смислах; 3) репрезентує себе як *ерудовану* особистість через поінформованість у різних галузях знань; 4) репрезентує себе як *компетентну* особистість через розв'язання професійних практичних завдань; 5) виявляє *критичність мислення* як особистісну зацікавленість у критичності мислення учнів; 6) проявляє *гуманність* у “розуміючій чуйності” стосовно різних проявів тенденції учнів до самоствердження; 7) виявляє *товариськість* на основі комунікативних потреб і розвинених комунікативних умінь; 8) виявляє *колегіальність* у взаємодії.

Учитель також: 1) *інформує*, задовольняючи пізнавальні потреби учнів; 2) спираючись на *міжпредметні зв'язки*, звертається до минулого досвіду учнів; 3) використовує свою власну *систему* професійних прийомів; 4) *практично придатно* конкретизує поняття; 5) *доступно* викладає зміст на основі відповідних текстових суб'єктів і предикатів; 6) використовує *наочність* як засіб для полегшення сходження від абстрактного до конкретного; 7) *логічно* несуперечливо здійснює дидактичний задум; 8) *стимулює до самостійної роботи* шляхом переносу педагогічного дискурсу у простір суб'єктивної реальності.

Психологічний смисл навчання полягав у формуванні у досліджуваних студентів аналітичних уявлень про послідовність інтернальних етапів у здійсненні суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних дій, їхню принципову *тотожність* у *регулятивному* і змістовну *відмінність* у *виконавчому* аспекті.

Практичне втілення в експерименті особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії, що наголошує значущість єдності особистісної форми і предметного змісту, базувалося на використанні елементів особистісного і предметно зорієнтованого навчання. Особистісно зорієнтоване навчання було спрямоване на вироблення рефлексивних умінь і навичок визначення психологічних *елементів взаємодії* за їхніми вербальними проявами, а предметно зорієнтоване навчання – на визначення особливостей створення педагогічного дискурсу для забезпечення необхідних умов розуміння, усвідомлення і засвоєння інформації.

Відповідно до *особистісно-діяльнісної* моделі, підготовка до педагогічної взаємодії включала в себе формування особистісних і діяльнісних умінь і навичок активними методами навчання. Ми виходили з того, що таке взаємозалежне поєднання можливе за умов

моделювання реальної педагогічної взаємодії, у якому наголос на особистісному чи діяльнісному визначається постановкою спеціального завдання, яке стосується психологічного (особистісного) чи методичного (предметного) боку уроку. Моделювання поєднувало у собі *синтетичні* (спостереження і протоколювання подій уроку) і *аналітичні* завдання (редагування протоколів, робота з тестовими методиками).

Навчання у формульованому експерименті було спеціально організованим системним *спостереженням*, у якому створювалася *синтетична досвідна основа взаємодії*, що є необхідною для розвитку механізмів узгодження власних дій з діями іншого. До цієї досвідної основи належать інваріанти особистісних і діяльнісних ситуацій, уявлення про міжособистісні стосунки на уроках, знайомство з проявом особистісних та діяльнісних способів дій вчителя та учнів, узгодження індивідуальних дій з контекстом взаємодії у системах “учитель – учень”, “учитель – учні”. Психологічно створювана у навчанні установка на сприймання, оцінювання і коригування студентом дій учителя *зі своїх власних позицій моделювала інтерактивну ситуацію*, у якій *суб'єкт* діяльності виступає з його власним відображенням ситуації.

Процедурно навчання здійснювалось як відвідування студентами уроків у школі один раз на тиждень за факультетським розкладом занять. На уроці студенти мали уважно спостерігати за подіями уроку і нотувати їх у бланку протоколу. Протокол уроку був вихідним *текстом*, який підлягав обговоренню та редагуванню відповідно до тих чи інших конкретних завдань.

У контрольній групі студенти виконували особистісно зорієнтовані завдання у повному обсязі. Відмінність навчання у контрольній групі полягала у тому, що спостереження за подіями уроків не передбачали редагування протоколів уроків з погляду на їх прийнятність для учнів.

Для оцінки міри впливу експериментального навчання на студентів експериментальної групи було використано уявлення про *ідеального вчителя*, яке міститься в *отриманій* моделі, у порівнянні із значущістю тих чи інших параметрів *бажаної* моделі до і після формульованого експерименту. Порівняння коефіцієнта рангової кореляції у діадах “отримана модель – еталонна модель”, “бажана модель – еталонна модель” та “отримана модель – бажана модель” до та після формульованого експерименту дає можливість виявити *провідну діаду*.

До формульованого експерименту провідною була діада “отримана модель – еталонна модель” ($M=0,53$) у порівнянні до діад “бажана модель – еталонна модель” ($M=0,50$) та “отримана модель – бажана модель” ($M=0,40$). Перевага діади “отримана модель – еталонна модель” над діадою “отримана модель – бажана модель” є статистично значущою ($t=2,15$ при $P<0,05$), що вказує на те, що параметри *еталонної* моделі для досліджуваних є більш

важливими ($M=0,53$), ніж рефлексивна оцінка цих параметрів з погляду учнів у *бажаній* моделі ($M=0,40$).

Між коефіцієнтами рангової кореляції у діадах “бажана модель – еталонна модель” (бажаність еталонної оцінки) ($M=0,50$) та “отримана модель – бажана модель” (міра відповідності фактичного бажаному) ($M=0,40$) немає суттєвої різниці ($t=1,17$ при $P>0,05$).

Після формувального експерименту діада “отримана модель – бажана модель” ($M=0,64$), яка характеризує установку на взаємодію з учнями, суттєво не відрізняється від діад “отримана модель – еталонна модель” ($M=0,48$ $t=1,26$ при $P>0,05$) та “бажана модель – еталонна модель” (установка на еталонну оцінку) ($M=0,45$) ($t=1,59$ при $P>0,05$). Коефіцієнти рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” до і після навчання указують на відсутність зміни в установках на потенційну взаємодію з учнями (до навчання $M=0,40$, після навчання $M=0,64$ $t=1,87$ при $P>0,05$) (рис 3).

Рис. 3. Розподіл коефіцієнтів рангової кореляції при оцінці ідеального вчителя студентами експериментальної групи до і після формувального експерименту

Ці дані вказують на те, що зміни в образі ідеального вчителя хоча й відбулися, але вони недостатні для його перетворення на модель, яка є адекватною вимогам педагогічної взаємодії.

Самооцінки досліджуваних до і після формувального експерименту. У результаті експерименту відбувся перерозподіл значущості в отриманій та бажаній моделях стосовно власної професійної поведінки (рис. 4 та 5).

Середнє значення коефіцієнта у діаді “отримана модель – еталонна модель” до навчання в експериментальній групі дорівнювало 0,36, а у контрольній – 0,46. Різниця є несуттєвою ($t=1,35$). Після навчання середнє значення коефіцієнта рангової кореляції у діаді “отримана модель – еталонна модель” в експериментальній групі дорівнювало 0,59, а у контрольній – 0,42 ($t=2,20$ $P<0,05$).

Рис. 4. Розподіл коефіцієнтів рангової кореляції при самооцінці до і після навчання в експериментальній групі

Рис. 5. Порівняння коефіцієнтів рангової кореляції при самооцінці після навчання в експериментальній та контрольній групі

Різниця середніх значень коефіцієнта рангової кореляції до навчання у діаді “отримана модель – бажана модель” в експериментальній групі (0,26) та контрольній групі (0,32) не є статистично значущою ($t=1,59$). Хоча середнє значення коефіцієнта у діаді “отримана модель – бажана модель” після навчання в експериментальній групі стало 0,58, а у контрольній групі 0,28, різниця не є статистично значущою ($t=1,68$).

Значна розбіжність індивідуальних коефіцієнтів рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” свідчить про вагомість *власного* інтерактивного досвіду, ніж просто спостереження за інтерактивними діями вчителя.

В абсолютному значенні в експериментальній групі приріст відбувся у діаді “отримана модель – бажана модель” більше ($t=3,20$ $P<0,01$) у порівнянні з діадою “отримана модель – еталонна модель” ($t=2,07$ $P=0,05$). У відносному до контрольної групи значенні приріст відзначено тільки у діаді “отримана модель – еталонна модель” ($t=2,20$ $P<0,05$). Це означає, що у процесі розвитку інваріантного образу професійної праці найбільш важливими є узагальнення стосовно еталонних (соціальних) вимог до вчителя.

У дослідженні виявлені наступні співвідношення коефіцієнтів рангової кореляції у діадах “отримана модель – еталонна модель” та “отримана модель – бажана модель”:

1. Коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – еталонна модель” змінюється більше, ніж у діаді “отримана модель – бажана модель” (58% досліджуваних експериментальної групи), що свідчить про тенденцію порівнювати власні педагогічні

можливості із соціально визначеними вимогами до педагогічної діяльності і змінювати себе відповідно до них.

2. Коефіцієнт у діаді “отримана модель – бажана модель” більше коефіцієнта в діаді “отримана модель – еталонна модель” (32% досліджуваних експериментальної групи), що вказує на тенденцію досліджуваних порівнювати у взаємодії міру відповідності іншого соціально визначеним вимогам і перетворювати їх відповідно до них.

3. Коефіцієнти в діадах “отримана модель – еталонна модель” і “отримана модель – бажана модель” мають однакове вираження (10% досліджуваних експериментальної групи) і позначають тенденцію розглядати себе у контексті системи “Я – інший” і змінювати себе відповідно до неї.

Формувальний експеримент показав більшу готовність досліджуваних експериментальної групи діяти відповідно до офіційних вимог і стандартів, ніж до типових умов безпосереднього оточення і діяльності, а також змісту та умов завдання.

Відповідно до отриманих в експериментальній групі даних, найбільш представленою моделлю розвитку досвідних регуляторів педагогічної взаємодії є досвідна *модель педагогічних відносин*, яка базується на уже сформованих соціальних установках усвідомлювати і засвоювати офіційно сформульовані вимоги (норми, приписи, стандарти тощо). Меншою мірою представлена досвідна *модель групових стосунків*, яка вказує на переважну значущість установок усвідомлювати і засвоювати вимоги внутрішніх групових стосунків, які порівнюються все ж з соціумними нормами. Найменшою мірою у результатах формувального експерименту представлена досвідна *модель міжособистісних стосунків*, яка свідчить про уважність досліджуваних до вимог взаємовідносин.

Вихідною умовою педагогічної взаємодії є узгодження і поєднання дій вчителя та учнів. Механізми поєднання мають певну відмінність у залежності від особливостей їх формування відповідно до минулого досвіду. Якщо цей досвід сходиться до усвідомлення та засвоєння *соціумних* вимог і змістовних аспектів *соціалізації*, то він у подальшому переноситься на інтерактивні стосунки з групою та з конкретною особою. Якщо досвід засновується на засвоєнні *групових* (корпоративних) вимог у соціально-психологічній взаємодії і змістовних аспектів *інтеграції*, то він виступає як основа для засвоєння соціумних вимог у соціальній взаємодії при позитивній зорієнтованості групи і високому рівні її розвитку. Якщо досвід формується на усвідомленні *інтерсуб'єктних* вимог у міжособистісній взаємодії і змістовних аспектів *ідентифікації*, то він є вихідною основою для засвоєння інтегративних вимог групи (ототожнення себе з групою) і соціуму (ототожнення себе із соціальним оточенням).

Отримані результати дають можливість стверджувати, що формування досвідних

регуляторів педагогічної взаємодії відтворює її загальну системну закономірність, яка полягає в її залежності від засвоєного досвіду соціальної взаємодії у тому соціумному середовищі, до якого належить освітній заклад як соціально-психологічна система.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено нове теоретичне узагальнення проблеми педагогічної взаємодії, що виявляється у визначенні її системних теоретико-концептуальних та структурно-функціональних засад як базису відображення її закономірних феноменологічних та психологічних залежностей і відповідних їм механізмів.

1. Теоретичні підходи до вивчення педагогічної взаємодії базуються на ідеях співпраці, міжособистісної взаємодії, міжособистісного взаємовпливу. Визначення суті педагогічної взаємодії у поєднанні ознак категорій педагогічного процесу і взаємодії указує на те, що 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.

На основі сформульованих принципів атрибутивності, предикативності, функціональної системи, конгруентності педагогічна взаємодія визначається як головний механізм педагогічного процесу. Сутнісні ознаки педагогічної взаємодії проявляються в узгодженні способів дій вчителя та учнів відповідно до вимог сумісної діяльності.

Педагогічна взаємодія є системним явищем і має ознаки соціальної взаємодії, на яку впливає соціальний контекст навчання та учіння, детермінований соціальними інститутами через систему нормативних, рольових, статусних приписів. Вона має також ознаки соціально-психологічної взаємодії, в якій загальні аспекти педагогічної діяльності конкретизуються у спілкуванні та безпосередніх міжособистісних стосунках. Процесуально педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією, в якій зміст навчання та виховання конкретизується відповідними методичними засобами у системі “учитель – учень”.

2. Цілісна концепція педагогічної взаємодії у контексті особистісно-діяльнісного підходу ураховує її багатофакторність, що висуває вимоги до її розгляду у плані різних моделей, структурні елементи яких слугують вказівкою на відповідні причинно-наслідкові залежності і, отже, на закономірності педагогічної взаємодії.

Педагогічна взаємодія засновується на: а) статусно-рольових, статусно-особистісних, міжособистісних зв'язках вчителя та учнів (системна модель); б) відображенні, усвідомленні, регуляції спілкування та діяльності вчителем та учнем (базова модель); в) взаємозалежності регулятивних та виконавчих елементів у діяльності вчителя та учня (конгруентна модель).

Педагогічна взаємодія відтворює інтерактивні взаємозалежності *діяльності* (інтегральна сукупність способів результативних дій відповідно до інструментально-прагматичних вимог педагогічного процесу і діяльнісних взаємин у групі як значущих атрибутів самоствердження), *особистості* (інтегральна сукупність способів особистісних результативних дій відповідно вимогам інтерактивно-комунікативних відносин у педагогічному процесі і міжособистісних стосунків у реальній групі як значущих атрибутів самоствердження), *свідомості* (відображення, регуляція, усвідомлення міжособистісного і діяльнісного досвіду у соціумі, групі, міжособистісній взаємодії).

Міжособистісна модель педагогічної взаємодії ґрунтується на ознаках узгодження психологічних (ставлення) і поведінкових детермінант (дії) інтерактивних відносин учителя і учня.

Основною моделлю педагогічної взаємодії у дослідженні є *інтерактивна особистісно-діяльнісна модель*, яка базується на положенні про неподільність особистісного і діяльнісного як провідного принципу особистісно-діяльнісного підходу. Ця модель деталізована у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних параметрах, які використовувалися для визначення кількісних та якісних показників педагогічної взаємодії.

У *мовленнєвій моделі* педагогічна взаємодія характеризується як процес створення *педагогічного дискурсу*, узагальнений зміст і впливовість якого з'ясувалися за допомогою коефіцієнту рангової кореляції та різниці параметрів у діаді “отримана модель – бажана модель”.

3. Закономірності педагогічної взаємодії виражаються у сформульованих принципах атрибутивності, предикативності, конгруентності, у принципі функціональної системи і визначаються причинно-наслідковими відношеннями педагогічного процесу. Відображення системи педагогічної взаємодії є відображенням усталених зв'язків її внутрішніх та зовнішніх складових і, отже, її закономірностей. Згідно із зазначеним, загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у функціональному поєднанні вчителя та учнів та їх перетворенні на колективний суб'єкт “взаємодіяльності”, що засновується на системній взаємозалежності процесів соціальної, соціально-психологічної і міжособистісної взаємодії.

4. Психологічними механізмами педагогічної взаємодії є усвідомлення провідних ознак взаємодії та узгодження власних дій з вимогами соціуму (соціалізація), групи (інтеграція), іншого (ідентифікація). До інтернальних механізмів належать взаємовідображення, афіліація,

емпатія, ідентифікація, інтеріоризація результативних дій. Екстернальними механізмами педагогічної взаємодії є обмін діями відповідно до змісту ситуації, особистості та цілей іншого, екстеріоризація результативних дій. Соціально-психологічні механізми визначаються позитивним ставленням, конструктивним спілкуванням, інтеграцією та колективістською ідентифікацією.

Провідним механізмом у системі “вчитель – учень” є ідентифікація, яка системно залежить від загальних механізмів соціалізації та інтеграції. Це означає, що прояв ідентифікації у міжособистісній взаємодії базується на *переносі* придбань соціалізації (соціальний досвід, норми і цінності) й інтеграції (інтерналізація групових норм і цінностей на основі ототожнення себе з групою та самовизначення в ній) на конкретні умови педагогічної взаємодії.

Педагогічна взаємодія ініціально визначається проявами смислового аспекту установок учителя й учнів як визначального чинника у розгортанні подальших елементів спільної діяльності. Останні вказують на типові (“відкриті”) дії вчителя і, отже, з найбільшою ймовірністю узагальнюються і утворюють зміст інтерактивного досвіду. Змістовно установки визначені параметрами, що відтворюють суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки (вчитель як особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товарицькість, колегіальність) та суб'єкт-об'єктні зв'язки (інформативність занять, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність занять, наочність, логічність викладу, стимуляція до самостійної роботи).

Вчителі схильні віддавати перевагу суб'єкт-об'єктним параметрам як засобу діяльнісного самовираження та самоствердження, а учні – суб'єкт-суб'єктним параметрам, в яких відображається комунікативний бік педагогічних інтеракцій.

5. Основним засобом педагогічної взаємодії є мовленнєва діяльність вчителя та учнів. Феноменологія педагогічної взаємодії полягає у створенні вчителем та учнями педагогічного дискурсу, який: відображає інтерактивну специфіку педагогічного мовлення, призначений для структурування (квантування) змісту, має предметно-знакову або особистісно-смилову зорієнтованість, виявляє індивідуальні переваги у використанні засобів мови.

Психологічною особливістю мовленнєвої діяльності вчителя та учнів у контексті суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних зв'язків педагогічної взаємодії є те, що у кожному класі є учні, які не завжди розуміють мовлення вчителя через наявність незрозумілих слів, відсутність чіткої логічної послідовності змістових елементів, використання вчителем зворотного зв'язку. Наявною є також певна дистанція між мовленням учителів і мовленням учнів. Мовленню старшокласників властива певна оцінювальність, тенденція до збільшення вживання жаргонної лексики, що вказує на певні недоліки у процесі їхньої соціалізації.

Означене ускладнює взаєморозуміння з учителями і психологічно не заперечує дисгармонійні взаємостосунки з ними.

6. Підготовка до педагогічної взаємодії майбутніх учителів потребує уваги до відповідних їй концептуальних засад з урахуванням особистісно-діяльнісних вимог педагогічного процесу. Метою підготовки є створення досвідної основи педагогічної взаємодії: інваріанти особистісно-діяльнісних ситуацій, уявлення про міжособистісні стосунки на уроках, особистісні та діяльнісні навички вчителя, узгодження власних дій з контекстом спільних дій.

7. Розвиток досвідної основи педагогічної взаємодії характеризується переважною увагою до загально-особистісного і соціально-професійного у порівнянні з комунікативно-груповим та міжособистісним. Це означає, що педагогічна взаємодія у плані здійснення відбувається за суб'єкт-суб'єктною схемою міжособистісної взаємодії, яка системно засновується на досвіді соціально-психологічної і соціальної взаємодії. У плані формування і розвитку її досвідних основ базовою виступає соціально (офіційно) визначена особистісно-діялісна модель педагогічних відносин.

Формулюючи висновки нашого дослідження, ми водночас усвідомлюємо, що воно не вичерпує всіх аспектів проблеми педагогічної взаємодії. Зокрема потребують відповідного вивчення питання про вплив: змісту та методів навчання на формування особистісних смислів та розвиток способів дій; педагогічних технологій на розвиток інтерактивних взаємин у навчанні. У контексті психології свідомості важливими можуть стати дослідження взаємовпливу систем значень та смислів вчителя й учнів. На дослідницьку увагу заслуговує також мовленнєва проблематика – залежність повідомлення навчального матеріалу від особистісного ставлення вчителя до нього. Відповідного дослідження потребує проблема впливу міжрольової та міжособистісної взаємодії у системах “соціум – група”, “група – індивід”, “індивід – індивід” на здійснення педагогічної взаємодії.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. *Велитченко Л.К.* Психологические основы педагогического взаимодействия: речевой аспект. – К.: Педагогічна думка, 1997. -160 с.
2. *Велитченко Л.К.* Психология педагогического взаимодействия: проблемы концептуализации. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 222 с.
3. *Велитченко Л.К.* Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.

Статті у наукових фахових виданнях

4. *Велитченко Л.К.* “Входження” у спеціальність: система відносин у навчально-професійній діяльності студентів педвузів // Радянська школа. Науково-педагогічний журнал МНО УРСР. – 1989. – № 11. – С. 66 – 68.
5. *Велитченко Л.К.* Коммуникативные переживания как сторона личностного развития // Психология педагогического общения: Сб. научн. трудов. – Том 1. – Кировоград: КГПИ. – 1991. – С. 56 – 63.
6. *Велитченко Л.К.* Психолого-педагогічний практикум у системі підготовки студентів до педагогічної взаємодії // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 1997. – № 4. – С. 35-41.
7. *Велитченко Л.К.* Категории взаимодействия в педагогической психологии // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2000 – № 6. – С. 35 – 38.
8. *Велитченко Л.К.* Педагогическое взаимодействие: исполнительский аспект // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: Збірник наукових праць. Випуск 3 – 4. – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського. – 2001. – С. 159 – 165.
9. *Велитченко Л.К.* Психолого-педагогический практикум: обучение элементам педагогического взаимодействия // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2001. – № 2 – 3. – С. 36 – 38.
10. *Велитченко Л.К.* Психология взаимодействия и педагогический процесс // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2001. – № 6. – С. 102 – 105.
11. *Велитченко Л.К.* Педагогическое взаимодействие в контексте социолингвистических понятий // Психалогія. Наукова-метадычны часопіс. – Мінск: Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 2. – С. 64 – 73.
12. *Велитченко Л.К.* Категории педагогического взаимодействия // Психалогія. Наукова-метадычны часопіс. – Мінск: Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 4. – С. 38 – 48.
13. *Велитченко Л.К.* Познательное и личностное в дидактических интеракциях // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: Збірник наукових праць. Випуск 12. – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського. – 2001. – С. 171 – 176.

14. *Велитченко Л.К.* Оппозициональная модель сознания // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2002. – № 2. – С. 12 – 15.
15. *Велитченко Л.К.* Речь учителя // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2003. – № 1. – С. 30 – 34.
16. *Велитченко Л.К.* Единицы диалога // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2003. – № 2 – 3. – С. 32 – 34.
17. *Велитченко Л.К.* Деятельностные установки и педагогическое взаимодействие // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюковських читань (28 – 29 січня 2003 р.). – Т.2. – К.: Міленіум, 2003. – С.225 – 231.
18. *Велитченко Л.К.* Бытийные концепты, образ “Я” и педагогическое взаимодействие // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 20, 2003. – С.21 – 29.
19. *Велитченко Л.К.* События жизни и психология педагогического взаимодействия // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2003. – № 5 – 6. – С. 7 – 11.
20. *Велитченко Л.К.* Личность как паттернальная система активности субъекта в социальной прагматике // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2004. – №1. – С. 16 – 20.
21. *Велитченко Л.К.* Активність суб'єкта в соціально-прагматичному просторі // Актуальні проблеми психології. Том I.: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 12. – С.21 – 25.
22. *Велитченко Л.К.* Структура субъектности // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2004. – № 6 – 7. – С. 39 – 43.
23. *Велитченко Л.К.* Категорійно-поняттєвий аналіз психологічних основ педагогічної взаємодії // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2004. – № 8 – 9. – С. 68 – 71.
24. *Велитченко Л.К.* Развитие деятельностных установок будущих педагогов // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2005. – № 3 – 4. – С. 17 – 22.
25. *Велитченко Л.К.* Соціолінгвістичні особливості мовлення старшокласників // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.

К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. Випуск 9 - 10. – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського. – 2005. – С. 106 – 115.

Методичні рекомендації

26. *Велитченко Л.К., Красовский Б.Д., Тадиян С.В.* Методические рекомендации по подготовке студентов к ведению индивидуальной работы в курсе психолого-педагогических дисциплин. – Измаил: ИПИ, 1988. – 40 с. (Гриф МОН України) *(Автором розроблена ідея про значущість системного навчання психології для професійної підготовки майбутніх педагогів. Внесок здобувача складає 60%).*

Матеріали конференцій

27. *Велитченко Л.К., Зинькова Н.К.* Социальные отношения и структура личности // Тез.конф. “Творческое использование идей А.С.Макаренки и В.А.Сухомлинского в формировании педагогического мастерства”. – Полтава. – 1983. – С.56. *(Авторським є положення про залежність структурних утворень особистості від міри її участі у соціальних відносинах. Внесок здобувача складає 70%).*
28. *Велитченко Л.К.* Концептуальная модель специалиста как основа подготовки в вузе // Тез. конф. “Творческое наследие Н.К.Крупской и современная школа. Секция: Влияние идей Н.К.Крупской на развитие теории и методики обучения в советской школе”. – Горловка. – 1989. – С.43 – 44.
29. *Велитченко Л.К., Б.А.Богуславская., Сепчева З.С., Финьков А.В.* Методика “Преподаватель глазами студента” // Тез. конф. “Формирование личности советского учителя: опыт и проблемы”. –Измаил. – 1989. – С. 40 – 41. *(Автором розроблено теоретичну модель педагога та запропоновано ідею використання її параметрів для оцінювання вчителя та викладача. Внесок здобувача складає 70%).*
30. *Велитченко Л.К., Б.А.Богуславская.* Системность в управлении эмоциональными состояниями учащихся на уроке // Сб. матер. Всесоюзн. симп. “Диагностика и регуляция эмоциональных состояний”. – Ч.1. – Москва – Одесса. – 1990. – С.85 – 86. *(Автору належить класифікація емоційних станів учнів на уроці та її емпірична перевірка. Внесок здобувача складає 60%).*
31. *Велитченко Л.К.* Значимые отношения в жизнедеятельности студентов педвуза // Тез. конф. “Психология педагогического общения”. – Кировоград. – 1990. – С. 96.

32. *Велитченко Л.К.* Уровни активности как показатель степени социализации индивида // Тез. конф. “Учитель и общество: опыт, проблемы, поиски: К 50-летию Измаильского педагогического института”. – Измаил, 1990. – С. 158 – 159.
33. *Велитченко Л.К., Финьков А.В.* Обучающая и контролирующая программы по психологии // Тез. конф. “Новые информационные технологии обучения”. – Минск: БГУ им. В.И.Ленина. – 1992. – С. 170 – 171. *(Автором розроблено алгоритм і зміст програми. Внесок здобувача складає 80%).*
34. *Велитченко Л.К., Сепчева З.С.* Образ значимого другого как основа развития индивидуальности // Тез. докл. “X1 Северо-Кавказские психологические чтения”. – Пятигорск. – 1992. – С. 21 – 22. *(Автором запропонована ідея про запозичення особистісних якостей у значущого іншого у процесі розвитку особистості як індивідуальності. Внесок здобувача складає 60%).*
35. *Велитченко Л.К.* Оппозициональная модель сознания в контексте антропологической психологии // Тез. конф. “Антропологическая психология и гипнология в профессиональной подготовке и оздоровлении человека”. – Майкоп. – 1992. – С. 19 – 21.
36. *Велитченко Л.К.* Организация педагогического взаимодействия на основе учета особенностей сознания учащихся // Тез. конф. “Психолого-педагогические, медико-антропологические и гипнологические аспекты профессиональной подготовки специалистов”. – Майкоп. – 1993. – С. 46 – 48.
37. *Велитченко Л.К.* Профессиональное сознание как регулятор педагогического взаимодействия // Тез. конф. “Актуальные проблемы обучения в педагогическом вузе”. – Измаил. – 1993. – С. 71 – 73.
38. *Велитченко Л.К., Коломинский Я.Л.* Речевая деятельность как элемент педагогического взаимодействия // Тез. конф. “Актуальные проблемы обучения в педагогическом вузе”. – Измаил. – 1993. – С. 40 – 41. *(Авторським є положення про мовлення як головний спосіб здійснення педагогічної взаємодії. Внесок здобувача складає 50%).*
39. *Велитченко Л.К.* Педагогическое взаимодействие как лингводидактическая проблема // Тез. конф. “Гуманистические основы педагогической концепции Н.К.Крупской и современность”. – Горловка: ГППИИЯ. – 1994. – С. 40 – 42.
40. *Велитченко Л.К.* Підготовка майбутніх учителів до мовленнєвої взаємодії у педагогічному процесі // Тез. доп. і повідомлень 1 Всеукраїнського конгресу з практичної психології. – Херсон. – 1994. – С. 279 – 280.

41. *Велитченко Л.К.* Навчальний діалог як умова розвитку творчих можливостей учнів // Тез. конф. “Актуальні проблеми розвитку творчих можливостей учнів”. – К.: ІСДО. – 1994. – С. 31 – 33.
42. *Велитченко Л.К.* Коммуникация и аутокоммуникация как детерминанты личностного развития // Дидактические аспекты педагогического взаимодействия в школе и вузе: Сб. научн. сообщ. - Измаил. – 1994. – С. 9 – 11.
43. *Велитченко Л.К.* Субъект-объектные отношения в контексте педагогического взаимодействия // Дидактические аспекты педагогического взаимодействия в школе и вузе: Сб. научн. сообщ. - Измаил. – 1994. – С. 12 – 14.
44. *Велитченко Л.К.* Виды субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии // Дидактические аспекты педагогического взаимодействия в школе и вузе: Сб. научн. сообщ. - Измаил. – 1994. – С. 14 – 16.
45. *Велитченко Л.К., Финьков А.В., Цепенюк И.А.* Применение методики цветочных выборов (тест Люшера) для выявления психологических особенностей автора литературного произведения // Национальное своеобразие культур и литератур: Сб. науч. сообщ. – Измаил. – 1995. – С. 44 – 46. *(Автору належить ідея та її змістовне опрацювання про вплив особистості на вибір засобів мовлення. Внесок здобувача складає 60%).*
46. *Велитченко Л.К., Левченко М.В.* Мовленнєва особистість у контексті педагогічної взаємодії // Тез. конф. “Педагогічна технологія у сучасному вузі”. – Луцьк: Вежа. – 1995. – С. 8. *(Автору належить визначення поняття “мовленнєва особистість” та його змістовне опрацювання. Внесок здобувача складає 60%).*
47. *Велитченко Л.К., Левченко М.В.* Соціально-педагогічна взаємодія як категорія педагогічної психології // Тез. конф. “Психолого-педагогічні фактори підвищення майстерності вчителя-вихователя”. Житомир: ЖДПІ. – 1995. – С. 165 – 166. *(Авторським є положення про залежність педагогічної взаємодії від соціальних та педагогічних чинників. Внесок здобувача складає 50%).*
48. *Велитченко Л.К.* Діалог як засіб організації педагогічної взаємодії // Творча особистість вчителя: Проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. – К. – 1997. – С. 229 – 231.
49. *Велитченко Л.К.* Педагогическое взаимодействие как экспликация индивидуальных программ учения и обучения // Творча особистість вчителя: Проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. / Ред. кол.: Н.В.Гузій (відп.ред.) та ін. – К.: УДПУ. – 1997. – С. 264 – 266.

50. *Велитченко Л.К.* Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії // Тез. конф. “Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку”. – Т. I. – Чернівці: ЧДУ. – 1998. – С. 179 – 182.
51. *Велитченко Л.К.* Взаимодействие как элемент взаимодействия // Тез. конф. “Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия”. Минск: БГПУ – 2002. – С. 63 – 64.

Анотації

Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2006.

У дисертації педагогічна взаємодія розглядається як системне явище у педагогічному процесі, яке зазнає впливу з боку соціальної системи у плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами у системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня. Показано, що загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем. Структуру педагогічної взаємодії утворюють взаємозалежності: освітньої, педагогічної, соціально-психологічної, міжособистісної систем; особистості та діяльності вчителя і учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду; регулятивних і виконавчих елементів взаємодії.

Докладно розглянуто моделі педагогічної взаємодії, обґрунтовано її визначення як взаємодії, що має особистісно-діяльнісні ознаки, є функцією установок суб'єктів та одержаних результатів, і спрямована на розвиток особистісної та діяльнісної системи учнів. Аргументовано, що формою педагогічної взаємодії є мовленнєва діяльність вчителя та учнів, основним результатом якої є педагогічний дискурс.

Експериментально виявлено психологічні умови формування і розвитку досвідних основ педагогічної взаємодії.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, моделі педагогічної взаємодії, закономірності, структура, механізми педагогічної взаємодії, суб'єкт-суб'єктні зв'язки, суб'єкт-об'єктні зв'язки, спільна діяльність, гомогенні та гетерогенні функціональні системи, особистість, діяльність, установки, свідомість, педагогічний дискурс, діалог.

Велитченко Л.К. Психологические основы педагогического взаимодействия. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова, Киев, 2006.

Диссертация посвящена проблеме педагогического взаимодействия, которая рассматривается в работе как сложное многоаспектное явление, в котором воспроизводятся признаки, принадлежащие к образовательно-педагогической, социально-психологической и межличностной системам. Педагогическое взаимодействие определяется как функциональная система, основывающаяся на единстве признаков педагогичности и интерактивности. Ее системным результатом является общее интерактивное пространство как детерминанта изменений участников взаимодействия согласно требованиям коллективного субъекта.

Системным механизмом педагогического взаимодействия является про- и ретроактивная зависимость процессов социализации, интеграции и идентификации. Общими психологическими механизмами педагогического взаимодействия являются осознание учителем и учениками субъект-субъектных и субъект-объектных отношений и согласование ими собственных действий с действиями другого.

В работе подан анализ категории взаимодействия, определены ее психологическое содержание и структурно-функциональные характеристики. Особое внимание уделено регулятивному и исполнительскому аспекту педагогического взаимодействия. Аргументировано, что главным признаком педагогического взаимодействия является наличие общего объекта, который требует согласованности действий учителя и учащихся. Объединение участников педагогического взаимодействия, как показано в исследовании, осуществляется при условии конгруэнтности элементом деятельности учителя и учащихся. Такое взаимосоответствие создает основу для возникновения соответствующих гомогенных и гетерогенных систем.

Изложены основные теоретические положения о педагогическом взаимодействии с точки зрения психологических категорий сознания, личности и деятельности. Подробно описаны системная психологическая, межличностная и личностно-деятельностная модели педагогического взаимодействия. Разработка указанных моделей дала возможность указать на те аспекты, которые определяют психологическую основу педагогического взаимодействия. С точки зрения психологии сознания педагогическое взаимодействие выступает как основа регуляции интерактивных отношений в соответствии с требованиями педагогического процесса. Существенным моментом взаимодействия учителя и учащихся является степень

совпадения их установок, что определяется с помощью коэффициента ранговой корреляции параметров в полученной и желаемой модели, который рассматривается в работе как количественный показатель устойчивых интерактивных отношений в системе “учитель – ученик/ ученики” и, следовательно, педагогического взаимодействия.

В контексте исследуемой проблематики подробно рассматривается положение о том, что основной формой педагогического взаимодействия является речевая деятельность учителя и учащихся. Последовательность суждений, которая основывается на интерактивном контексте, имеет дидактический и воспитательный смысл, содержит указания о личности говорящих, определена в исследовании термином “педагогический дискурс”. В нем на основании взаимоотражения учителя и учащихся в контексте интерактивных отношений формируются межличностные образы, знаки, значения и смыслы. Доказано, что интерактивное пространство педагогического дискурса может быть определено с помощью коэффициента ранговой корреляции в диаде “полученная модель – желаемая модель”

В целом, педагогическое взаимодействие обнаруживает зависимость от функционирования языка в обществе и в отдельных социальных группах.

В процессе эмпирического исследования получены данные об особенностях интерактивных отношений учителя и учащихся, согласно которым учителя обнаруживают склонность к субъект-объектным отношениям, в то время как учащиеся стремятся к субъект-субъектным отношениям с учителем. Особенности речевой деятельности учителя и учащихся позволяют заключить об актуальности проблемы создания педагогического дискурса.

Результатами формирующего эксперимента, в основу которого была положена личностно-деятельностная модель педагогического взаимодействия, подтверждена значимость формирования целостного инвариантного образа профессиональной деятельности для развития соответствующих регуляторов педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, модели педагогического взаимодействия, закономерности, структура и механизмы педагогического взаимодействия, субъект-субъектные, субъект-объектные отношения, совместная деятельность, гомогенные и гетерогенные функциональные системы, личность, деятельность, сознание, установки, педагогический дискурс, диалог.

L.K.Velitchenko. Psychological basis of pedagogical interaction. – Manuscript.

The thesis for the psychology doctor's degree, speciality 19.00.07 – pedagogical and developmental psychology. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2006.

The pedagogical interaction is argued as a multidimensional system phenomenon in the pedagogic process as a part of educational, pedagogical, social psychological, interpersonal systems which formal structure have been expressed in terms of subject-subject and subject-object relations.

The models of pedagogical interaction have been in detail examined. It is a function of the subject's attitudes and received results oriented on the development of the students personal and activity systems. The basic categories in the pedagogical interaction theory are consciousness, personality, and activity. The pedagogical interaction is based on the activity elements congruence of the teacher and students. The pedagogical interaction is a participant's self-concepts expansion as a sequence of the activity structure elements. The speech aspect of the pedagogical interaction is determined by the creating of the pedagogical discourse. The pedagogical interaction is initially combined with the attitudes manifestation of the teacher and students which reflects the assimilated personality and activity patterns. The psychological condition for the interaction attitude forming in the teacher profession acquisition is the identification occurring during the purposeful interactive phenomena observation in the lessons using the system theoretical guiding lines essential for the spontaneous observation transference into the differentiated mental construct.

Key words: pedagogical interaction, models of pedagogical interaction, rules, structure, machinery of pedagogical interaction, subject-subject, subject-object relations, joint activity, homogeneous, heterogeneous functional systems, personality, activity, consciousness, pedagogical discourse, dialogue.

Підписано до друку 8.12.2006. Формат 60x90/16
Ум.друк.арк. 1,9. Тираж 100 прим. Зам. № 124.

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12, каб. 208.

Тел./факс: (04841) 48242

E-mail rioidgu@inet.ua