

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ВЕЛИТЧЕНКО ЛЕОНІД КИРИЛОВИЧ

УДК 159:371.15

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Науковий консультант
доктор психологічних наук
професор О.В.Скрипченко

КИЇВ 2006

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	
1.1. Філософські та методологічні засади теорії педагогічної взаємодії... 17	
1.2. Методологічні принципи у дослідженні педагогічної взаємодії.....27	
1.3. Концептуальні основи визначення поняття “педагогічна ”взаємодія”.....40	
1.4. Структурно-функціональний аналіз педагогічної взаємодії.....54	
1.5. Механізми педагогічної взаємодії.....72	
Висновки до 1 розділу.....85	

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

2.1. Проблема структури у психолого-педагогічних дослідженнях педагогічної взаємодії.....	87
2.2. Структура взаємодії в соціології і соціальній психології.....	102
2.3. Структура педагогічної взаємодії	
2.3.1. Регулятивний аспект педагогічної взаємодії.....	112
2.3.2. Виконавчий аспект педагогічної взаємодії.....	123
Висновки до 2 розділу.....	131

РОЗДІЛ 3

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАТЕГОРІЙ

3.1. Проблема педагогічної взаємодії у контексті психології свідомості.....	133
3.2. Проблема педагогічної взаємодії у контексті психології особистості.	148
3.3. Проблема педагогічної взаємодії у контексті психології діяльності.....	164
3.4. Психологічні моделі педагогічної взаємодії	
3.4.1. Системна психологічна модель педагогічної взаємодії.....	174
3.4.2. Модель міжособистісної педагогічної взаємодії.....	177
3.4.3. Особистісно-діяльнісна модель педагогічної взаємодії.....	187
Висновки до 3 розділу.....	201

РОЗДІЛ 4

МОВЛЕННЄВІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

4.1. Педагогічний дискурс у структурі педагогічної взаємодії.....	204
4.2. Діалог як форма організації педагогічної взаємодії.....	219
4.3. Педагогічна взаємодія в контексті соціолінгвістичних понять.....	228
Висновки до 4 розділу.....	238

РОЗДІЛ 5

ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

5.1. Критерії, методи та процедура емпіричного дослідження педагогічної взаємодії.....	241
5.2. Учитель як організатор педагогічної взаємодії	
5.2.1. Діяльність учителя у складі педагогічної взаємодії.....	250
5.2.2. Мовлення як показник діяльності вчителя у складі педагогічної взаємодії.....	258
5.2.3. Інтернальне індискретне регулювання педагогічної взаємодії.....	264
5.3. Учень як учасник педагогічної взаємодії	
5.3.1. Діяльність учня у складі педагогічної взаємодії.....	287

5.3.2. Мовлення як показник діяльності учнів у складі педагогічної взаємодії (соціолінгвістичні аспекти).....	303
5.3.3. Розуміння учнями мовлення вчителя.....	307
Висновки до 5 розділу.....	314
РОЗДІЛ 6	
ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УЧБОВО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
6.1. Концептуальні засади формувального експерименту.....	317
6.2. Загальна система підготовки до педагогічної взаємодії.....	320
6.3. Усвідомлення як головний механізм у підготовці до педагогічної взаємодії.....	330
6.4. Особистісно-діяльнісна модель підготовки до педагогічної взаємодії.....	339
6.5. Особистісно орієнтоване навчання у формувальному експерименті.....	346
6.6. Предметно орієнтоване навчання у формувальному експерименті.	358
6.7. Розвиток особистісно-діялісних регуляторів педагогічної взаємодії у формувальному експерименті.....	365
6.8. Психологічні механізми розвитку регуляторів педагогічної взаємодії.....	384
Висновки до 6 розділу.....	394
ВИСНОВОК	398
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	404
ДОДАТОК	453

ВСТУП

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 XXI 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.Леонтьєв) 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, остільки 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 трансспективу 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.Андреева, О.В.Киричук, М.Н.Корнев, 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.Уйюмов), 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.Шадриков), свідомості (Б.Г.Ананьєв, 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.Ананьєв, 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.Бех), 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.Брушлинський, 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-діяльнісній 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 методику 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.Сепчева, 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.Сепчева) 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 гуманітарного університету, Білоруського педуніверситету, 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.

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.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

1.1. Філософські та методологічні засади теорії педагогічної взаємодії

Дослідження проблеми педагогічної взаємодії потребує визначення основного підходу, в якому відображується головний погляд на це складне педагогічне явище. Необхідність такого аналізу випливає з того, що словосполучення “педагогічна взаємодія” використовується не тільки як термін у відповідних теоретичних концепціях, але і як позначення інтерактивних контактів педагога з учнями з приводу будь-яких їхніх інтерактивних стосунків.

Для того, щоб визначити ступінь розробленості проблематики педагогічної взаємодії як головного інтерактивного феномена педагогічного процесу, необхідно визначити теоретичні позиції щодо загальної сутності педагогічної взаємодії у загально психологічних категоріях.

Оскільки основним функціональним атрибутом педагогічного процесу є інтерактивність, остільки будь-які елементи можуть отримувати означення у словосполученні “педагогічна взаємодія” завдяки екстраполяції визначення взаємодії як універсальної ознаки. Якщо розуміти педагогічну взаємодію у цьому значенні, то, звичайно, під це формулювання підпадає кожний аспект педагогічного процесу, який інтегрує у своєму контексті різноманітні стосунки вчителя та учнів.

Філософський аспект проблеми педагогічної взаємодії утворюють категорії: а) *причинності* (причинно-наслідкова залежність, відображення структури причини у структурі наслідку, інформаційна природа причинності, реципрокні зв'язки наслідку та причини, умови дії причини) [426, с. 532]; б) *причини та наслідку* (каузальні відношення – об'єктивні, системні, багатофакторні, динамічні, соціальні, інформаційні) [426,

с. 531]; в) *сутності* (внутрішній стійкий зміст явища) та *явища* (зовнішні динамічні форми прояву сутності) [426, с. 665]; г) *змісту* (єдність складових елементів об'єкта) та *форми* (внутрішня організація змісту) [426, с. 621].

Причинно-наслідкова залежність педагогічної взаємодії виявляється у тому, що об'єктивно умови педагогічного процесу регламентуються нормативними документами, програмами, підручниками, відповідними їм педагогічними технологіями, які зазнають певних трансформацій у практиці закладу освіти під впливом конкретних об'єктивних умов. Подальші трансформації виникають у діяльності вчителя відповідно до його професійного та особистісного досвіду.

Якщо в трактуванні педагогічної взаємодії виходити із принципу детермінізму (причинності), який стосовно її об'єктивних умов розкривається у ствердженні примату навчальних програм та планів як направляючої змістовної доктрини освіти, то слід визнати її залежність від найбільш виразних рис соціальної системи, яка не тільки визначає стандарт “педагогічного продукту”, але й є “замовником” цього продукту, що має відповідати системі соціальних та виробничих відносин. Таким чином, у педагогічній взаємодії виявляються ознаки ієрархічної системи, яка у той чи інший спосіб впливає на окремі педагогічні інтеракції.

Спираючись на цей висновок, можна стверджувати, що педагогічна взаємодія має ознаки *соціальної* взаємодії. З погляду на це твердження, вона з'являється як *статусно-рольова* взаємодія з відповідними їй причинно-наслідковими відношеннями, які відображують статусно-рольові відносини у суспільстві.

Відображення структури причини у структурі наслідку стосовно проблеми педагогічної взаємодії ми вбачаємо у тому, що зміст діяльності учня є результатом його навчання основам знань та прийомам їх одержання. Це означає, що специфіка діяльності учня (учіння) залежить від рівня кваліфікації вчителя, який своєю діяльністю (навчання) утворює основу для розвитку діяльності учня. У цьому плані велике значення мають методичні аспекти навчання та виховання.

Інформаційна природа причинності зв'язана, у першу чергу, з інформацією як повідомленням, що сполучено з управлінням [426, с. 217]. Управління за своїм призначенням спрямоване на підтримку режиму діяльності, реалізація мети, програми діяльності [426, с. 704]. Управління є логічним та змістовним продовженням контекстуальної парадигматики *впливу*, який у своєму граничному значенні є підпорядкуванням одного суб'єкта іншому, тобто суб'єктність останнього отримує ознаки суб'єктності ініціатора впливу.

Оскільки суб'єктність є ознакою суб'єкта як носія предметно-практичної діяльності та пізнання [426, с. 661], то найважливішою умовою у визначенні суті педагогічної взаємодії є не стільки вказівка на її впливовий характер, скільки на її власне діяльнісні характеристики. У цьому випадку ідея взаємного впливу набирає ознак, які належать до змісту навчання (діяльність учителя) та

його перетворення на зміст учіння (діяльність учня).

У цьому аспекті вельми важливо розділити об'єктивно доцільне (визначається правилами та приписами) та суб'єктивно доцільне (визначається самим суб'єктом діяльності). Можна вказати на дві полярні точки у співвідношенні об'єктивно та суб'єктивно доцільного: а) *максимальний збіг* – повне прийняття вимог правил та приписів і перетворення їх на інтернальні вимоги та приписи; б) *мінімальний збіг* – формальне прийняття екстернальних правил та приписів, які все ж не одержують статусу внутрішнього імперативу. У цьому випадку також можливий дихотомічний поділ на *повне* (хоча і змушене) і *часткове* (фрагментарне, ситуаційне) відтворення об'єктивно заданих вимог.

Реципрокні зв'язки наслідку та причини у педагогічній взаємодії указують на те, що педагогічна взаємодія є континуальним процесом, який характеризується тим, що наслідок причини перетворюється на причину наступного наслідку, який забезпечує безперервність та динамічність процесу.

Умови дії причини стосуються, у першу чергу, психологічних факторів, що забезпечують поєднання учасників педагогічної взаємодії.

Категорія причини та наслідку у проблематиці педагогічної взаємодії має на увазі визначення значущих об'єктивних умов, які належать до різних систем (самостійних, підпорядкованих, взаємозалежних). У цьому аспекті педагогічна взаємодія характеризується як система, якій притаманні багатофакторні каузальні відношення. Ця багатофакторність вказує на відсутність у педагогічній взаємодії прямої, безпосередньої детермінації результату. Якщо дотримуватися цього твердження, то ми маємо визнати важливість визначення педагогічної взаємодії як складної функціональної системи, в якій результати, що виникають, утворюють складні динамічні поєднання – функціональні системи. Інакше кажучи, кожний результат є наслідком функціональної системи, а протилежні результати є передумовою (причиною) виникнення нової функціональної системи.

Педагогічна взаємодія як складне явище, елемент і, треба думати, *одиниця* педагогічного процесу одночасно включає в себе ознаки тих систем, до яких належить педагогічний процес (освітня система, педагогічна система, система освітнього закладу).

З погляду на *інформаційні каузальні відношення* педагогічна взаємодія з'являється у світлі проблеми змісту навчання і зв'язаних з нею аспектів (навчання), а також відображення у спілкуванні вчителя з учнями, учнів поміж собою ціннісних, смислових аспектів соціального та спільного життя (виховання).

Категорія сутності та явища стосовно проблеми педагогічної взаємодії спонукає до виявлення її *внутрішнього стійкого змісту*. У пізнанні педагогічної взаємодії недостатньо описати її феноменологічну сторону, зовнішні взаємозалежності у процесуальному плані як конструктивної лінійної послідовності. Ця недостатність впливає із неможливості точного відображення *явища* без звертання до визначення його *сутнісних* характеристик

, які в системі “людина – людина” закладені в характеристиках індивідуальної свідомості. Отже, більш послідовне і коректне визначення педагогічної взаємодії потребує переходу від зовнішньої парадигми об'єктивної раціональності до парадигми раціональності суб'єктивної. Розгляд педагогічної взаємодії як своєрідної функціональної системи дає можливість проникнути усередину педагогічної взаємодії, виявляючи кожного разу, коли виникає така необхідність, детермінанти того чи іншого результату.

Зовнішні динамічні форми прояву сутності належать до процесів, що об'єктивно відбуваються і, природно, спостерігаються і можуть реєструватися на основі відповідних критеріїв, які слугують підставою для висновків про педагогічну взаємодію. Форми прояву сутності у теоретичній інтерпретації аж ніяк не вільні від теоретичної концепції дослідника, що звертає увагу саме на ті аспекти, які він визначив як головні, системотвірні. Наведене ставить певні вимоги не тільки до теоретичного, але й критеріального базису дослідження.

Категорія змісту та форми вказує на важливість урахування *єдності складових елементів* педагогічної взаємодії. Особливо це стосується вихідного постулату щодо визначення ознак педагогічної взаємодії як *цілісного* явища. Теоретичне визначення *надсистемної* ознаки (форма, у якій здійснюється взаємодія) є передумовою у визначенні її інтерактивних аспектів змісту, які, у свою чергу, дають можливість детальніше аналізувати формальні аспекти взаємодії.

Особливе значення для дослідження педагогічної взаємодії має проблема *внутрішньої організації її змісту*. З погляду на цей аспект педагогічної взаємодії слід визначити чинники її інтернального змісту, які власне і є її *психологічною основою*. У першому наближенні можна стверджувати, що психологічну основу педагогічної взаємодії утворюють явища, які належать до фундаментальних категорій свідомості, особистості, діяльності.

Методологічний аспект проблеми педагогічної взаємодії полягає у визначенні принципу та способу побудови її теоретичної концепції. Сучасна методологія наукового пізнання має на увазі структуру та понятійний апарат наукової теорії, формальну структуру наукового пояснення, методів побудови наукового знання [426, с. 366].

З погляду на *структуру* цілісної концепції педагогічної взаємодії слід указати на важливість визначення головної тези дослідження, в якій відображується основна ідея про педагогічну взаємодію. Вимогами до визначення головної тези є те, що вона має бути визначена у термінах фундаментальних психологічних категорій суб'єкта, особистості, діяльності, свідомості. Ця теза повинна також ґрунтуватися на положеннях психології педагогічної діяльності, які стосуються діяльності вчителя та учня, а також психології взаємодії. Немаловажне значення для цілісної концепції педагогічної взаємодії має застосування її мовленнєвих аспектів як головного функціонального феномена педагогічної діяльності.

Визначення *понятійного апарату* цілісної концепції педагогічної взаємодії потребує визначення вихідних понять. Такими поняттями мають бути поняття, які розкривають психологічну сутність системи “суб’єкт – суб’єкт” (“вчитель – учень”) у взаємодії: “суб’єкт” (функція буття), “свідомість” (функція відображення та породження суб’єктного буття), “особистість” (функція активності суб’єкта у соціальному середовищі), “діяльність” (функція активності суб’єкта у предметному, предметно-знаковому середовищі). Відповідно до цих понять педагогічна взаємодія має бути представлена як суб’єкт-суб’єктна взаємодія, функціональним атрибутом якої виступають “особистість” та “діяльність” у значенні головних інструментальних функцій суб’єкта.

Свідомість як відображення містить відбиті результативні схеми дій у соціальному та предметному, предметно-знаковому середовищі (особистісні, діяльнісні схеми). У значенні функції *породження* вона виступає “інструментом” регулювання дій на рівні особистісних смислів (суб’єктно значуще, цінне) або на рівні значень (об’єктно значуще, конвенційне) і забезпечує адаптивне співвідношення “зовнішніх вимог” та “внутрішніх обставин”. До інтернальних механізмів свідомості ми відносимо механізми, які екстерналізуються у суб’єкт-суб’єктних та суб’єкт-об’єктних відношеннях і є їхніми регуляторами – особистість і діяльність.

Визначення діяльності та особистості як “інструментів” суб’єктності необхідно для того, щоб розділити зовнішню активність на *дійсно* суб’єктну (стійка властивість суб’єкта) та *залежно* суб’єктну (активність на основі зовнішньої спонуки). Таке визначення потребує певного методологічного розділення понять “діяльність” (суб’єктна доцільна активність) та “праця” (об’єктна доцільність активності), “особистість” та “людина”(соціоіндивід).

Діяльністю у повному розумінні цього слова може бути тільки така активність, яка є проявом суб’єктності індивіда, інтернально належить до суб’єктності, є не тільки її *функціональним*, але й *смысловим* атрибутом. Суб’єктність репрезентована суб’єктові у переживанні самості у її рефлексивному вираженні – Я-концепції. Діяльність сполучена із простором суб’єкт-об’єктних відношень і, за Б.Г.Ананьєвим, поєднує властивості суб’єкта і об’єкта.

Трактування діяльності як *інтернального суб’єктного* механізму, який регулює активність суб’єкта у площині суб’єкт-об’єктних відношень, необхідно для того, щоб враховувати, наскільки ці відношення є суб’єктно значущими для самих діячів.

Особистість як *інтернальний суб’єктний* механізм існує у просторі суб’єкт-суб’єктних відношень, створюється у них, є результатом “поєднання” з іншими та “привласнення” їхніх ознак. Ця спрощена схема потребує теоретичного уточнення психологічної сутності “поєднання” та “привласнення”, які, на нашу думку, є найбільш загальними механізмами, що забезпечують розвиток індивіда в умовах педагогічного процесу і, отже, надають йому ознак педагогічної взаємодії.

Формальна структура дослідження педагогічної взаємодії залежить від визначення родового поняття в її дефініції (педагогічний процес чи взаємодія). Якщо родовим поняттям є навчання як педагогічний процес, то предметом розгляду мають бути освіченість, навчання, учіння. Якщо педагогічний процес трактується як виховання, то предметом обговорення є особистість, виховання, самовиховання. Відповідно до першого аспекту педагогічна взаємодія існує як взаємодія вчителя та учня, і її результатом є освіченість, а стосовно другого вона може бути визначена як взаємодія вихователя та вихованця, підсумковим результатом якої є особистість.

Формальна структура дослідження має відповідати меті побудувати цілісну концепцію педагогічної взаємодії. Перша частина повинна містити загальний теоретичний опис педагогічної взаємодії як складного, системного явища, яке має свою історію дослідження, що відображає розвиток наукових поглядів на це явище у плані виявлення його системотвірної основи. До другої частини повинен увійти аналіз педагогічної взаємодії у контексті психології свідомості, особистості, діяльності, які є її загальною психологічною основою. Основним моментом цього аналізу має бути виявлення точки зіткнення цих понять. Це дасть можливість визначити ту основу, яка є необхідною для того, щоб концепція педагогічної взаємодії була цілісною.

Оскільки педагогічний процес має опосередкування у мовленнєвій діяльності вчителя та учнів, то логічним продовженням формальної структури дослідження стає визначення тих моментів, які є засобом поєднання учасників педагогічної взаємодії. Такими мовленнєвим засобом з боку процесу взаємодії є *діалог*, а з боку результату – педагогічний *дискурс*¹. Психологічна особливість такого дискурсу полягає у тому, що він створюється на перетині мовленнєвої діяльності вчителя та відповідної їй мовленнєвої діяльності учнів.

Соціолінгвістичні аспекти мовної системи учнів є тією ланкою, яка необхідна для визначення тих аспектів оточуючої дійсності, які для них найбільш значущі. Оскільки вони є значущими, оскільки вони вказують на систему цінностей і, отже, особистісних смислів і можуть бути застосовані для загальної характеристики свідомості, особистості, діяльності їх носіїв.

Проблема методу у дослідженні безпосередньо зв'язана з головним теоретичним постулатом щодо ствердження системної і континуальної природи педагогічної взаємодії, яка не обмежується класно-урочним простором. Такий погляд на проблему педагогічної взаємодії спонукає відійти від безпосередньої фіксації інтерактивних контактів її учасників і визначити спосіб *опосередкованого* дослідження. Цей спосіб має враховувати той факт, що кожен з учасників (вчитель, учень) має власний досвід суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень, який існує у свідомості у вигляді відповідних *установок*. Визначення специфіки установок є визначенням специфіки минулого досвіду. Цей досвід містить не тільки і не просто відображення об'єктивного, що здійснилося, але й і у першу чергу самовідображення з погляду на власну Я-

¹ Усний мовленнєвий текст як послідовність фраз повідомлень, що оснований на єдності способів значущої і словесної поведінки [115, с.488]; колективна мовленнєва практика [442].

концепцію.

Таким чином, головною відмінністю вибору методу для побудови теоретичного знання про педагогічну взаємодію є орієнтація на визначення її внутрішнього змісту. Для цього треба побудувати таку модель педагогічної взаємодії, яка виконувала б багато функцій: 1) відтворення минулого досвіду; 2) оцінювання сьогодення; 3) оцінювання майбутнього; 4) оцінювання партнера по взаємодії; 5) самооцінку як партнера по взаємодії.

Вибір методу відображує головну ідею досліджуваного явища через вказівку на найближчий рід. Якщо у понятті “педагогічна взаємодія” взяти за основу ознаку *педагогічності* (педагогічний процес як найближчий рід поняттю “педагогічна взаємодія”), то таке визначення вимагало б застосування методу, зв'язаного з визначенням дидактичних, виховних аспектів педагогічного процесу. Указівка на видові відмінності слугує для визначення напрямку у виявленні ознак педагогічної взаємодії і, отже, для вибору конкретної методики.

Якщо у понятті “педагогічна взаємодія” взяти за основу ознаку *інтерактивності* (взаємодія як найближчий рід поняттю “педагогічна взаємодія”), то таке визначення дало б підставу віднести педагогічну взаємодію за сутнісними ознаками родового поняття до понятійного апарату соціальної психології. У соціальній психології взаємодія трактується у парадигмі обміну діями у термінах явищ *групової диференціації* (визначення статусно-рольових відношень у групі) та *інтеграції* (згуртування та упорядкування усталених стосунків). На наш погляд, модель взаємодії відтворюється у соціометричній (переваги у міжособистісних стосунках у групі) та стратометричній концепції групи (рівні міжособистісних стосунків та зв'язків у групі).

Відповідно до соціально-психологічної парадигми педагогічна взаємодія має бути представлена у термінах систем “вчитель – учень/учні” та “учень – учень/учні”. Використовуючи поняття кооперації/конкуренції як стратегій, що найчастіше виділяються у взаємодії, до ознак педагогічної взаємодії слід додати ознаку кооперативності. Кооперативні стосунки здійснюються як взаємообумовлені та погоджені дії стосовно спільного об'єкта [337, с. 52] і розвиваються у напрямку співпраці у системах “учитель – клас” (клас як колективний суб'єкт), “учитель – учні” (клас як сукупність “групових” суб'єктів), “учитель – учень”.

Відповідно до зазначених міркувань педагогічна взаємодія одержує ознаки психологічного опосередкування системи “вчитель – учень” у поняттях *особистості* та *діяльності* як інтернальних суб'єктних психічних утворень. Ознака інтернальності зв'язана з процесом інтеріоризації минулого досвіду, який у скороченому вигляді – у вигляді *установки* опосередковує взаємодію у системі “суб'єкт – суб'єкт”. У зв'язку з наведеним виникає можливість сформулювати наступне визначення. Педагогічна взаємодія є видом взаємодії, яка здійснюється в особистісно-діяльнісній парадигмі педагогічного процесу. Системним результатом педагогічної взаємодії є розвиток особистості та діяльності її учасників на основі кооперативних стосунків у процесі

взаємодіяльності. Педагогічна взаємодія є взаємодією, основну ознаку якої становить розвиток суб'єктності її учасників відповідно до вимог педагогічного процесу у плані формування особистості та освіченості. Суб'єкт регулює свою активність у площині суб'єкт-об'єктних відношень за допомогою інтернального суб'єктного механізму діяльності, а у площині суб'єкт-суб'єктних відносин – за допомогою інтернального суб'єктного механізму особистості.

1.2. Методологічні принципи у дослідженні педагогічної взаємодії

Необхідність у визначенні головних принципів, які мають бути покладені в основу дослідження педагогічної взаємодії, спонукає до пошуку та формулювання вихідного постулату дослідження. Таким постулатом має бути судження: *взаємодія є функціональною властивістю суб'єкт-суб'єктної системи, яка є її суб'єктивним, особистісним вираженням у контексті діяльності.*

Розглядаючи дихотомію “система – властивість”, ми розкриваємо один із принципів, необхідних для загальної характеристики взаємодії – *принцип атрибутивності*. Відповідно до цього принципу *взаємодія відтворює сутнісні ознаки тієї системи, у межах якої вона здійснюється*. Оскільки взаємодія є універсальною категорією [426, с. 81], тобто вона присутня у будь-якому явищі, то вона наявна і у педагогічному процесі. Отже, зміст поняття “педагогічна взаємодія” міститься у понятті “педагогічний процес”. Для того, щоб розкрити сутність педагогічної взаємодії, треба звернутися до сутності педагогічного процесу. У цьому випадку висновки про педагогічний процес, про його інтерактивні стосунки та зв'язки можна перенести на поняття “педагогічна взаємодія”.

Об'єктивно педагогічний процес регламентується нормативними документами, програмами, підручниками, відповідними їм педагогічними технологіями, які зазнають певних трансформацій у практиці закладу освіти під впливом конкретних об'єктивних умов, професійного досвіду вчителів.

Процес є послідовністю причинно-наслідкових зв'язків, що характеризують активність суб'єкта, яка спрямована на об'єкт. Суб'єктом педагогічного процесу є педагогічна система. Педагогічна система – це організаційна структура освіти (міністерство освіти, відділ освіти облдержадміністрації, районний, міський відділ освіти, дошкільні заклади, заклади середньої освіти) [194, с. 13], яка керується у своїй діяльності державними документами (закон про освіту, державний стандарт освіти, зміст освіти) і практично реалізується у системі організації навчання освітнього закладу (наприклад, класно-урочна система, Говард-план, Мангеймська шкільна система навчання тощо) [375, с. 134]. Педагогічна система визначається освітньою системою у складі державної системи.

Якщо об'єктивні умови розташувати у порядку їхньої причинно-наслідкової залежності, то можна отримати такий ряд: *державна система –*

освітня система – педагогічна система – система організації навчання. Педагогічна взаємодія у кожній означеній вище системі набуває своїх специфічних ознак, які відображають специфіку тієї системи, до якої вона належить і у термінах якої вона розглядається.

Це означає, що дослідження педагогічної взаємодії є дослідженням складного суспільного феномена. У термінах *освітньої системи* (форма організації освіти) головною ознакою педагогічної взаємодії виступає її регламентованість статусно-рольовими взаєминами педагога та учнів, які укладені у відповідних правилах та приписах і відображають *об'єктивну доцільність* уніфікованих норм. Правила та приписи є, по суті справи, відображенням існуючих офіційних поглядів на об'єктивну сутність взаємодії – її структуру, закономірності, залежності тощо.

Статусно-рольові взаємини являють собою суб'єкт-об'єктні стосунки і можуть бути представлені як взаємодія суб'єкта управління та об'єкта управління, де основним механізмом взаємодії є соціальна дія, яка здійснюється у вигляді розпоряджень і потребує відповідного виконання (обмін соціальними діями).

Педагогічну систему (форма організації педагогічного процесу) ми розглядаємо як конкретизацію освітньої системи, яка здійснюється через *зміст* та *форму* діяльності підрозділів у структурі освіти. Діяльність підрозділів залежить від офіційної педагогічної доктрини, що є провідною на цьому етапі розвитку суспільства (наприклад, ідеї формування активної життєвої позиції, розумних потреб, всебічно розвиненої особистості, педагогіки співпраці тощо в історії вітчизняної школи). Отже, головною ознакою педагогічної взаємодії, як вона *розуміється* на рівні педагогічної системи, виступає уявлення про її *впливовий* характер. Офіційні документи, приписи, інструкції тощо, які спираються на ті чи інші наукові положення, є *продовженням* головної лінії освітньої системи і вимагають від виконавців відтворення офіційних вказівок на практиці.

На цих рівнях – рівень освітньої та педагогічної системи – педагогічна взаємодія постає як офіційна, теоретично визначена, функціонально-рольова соціальна взаємодія. Окрім того, керівні документи, адресовані закладам освіти, визначають офіційну, об'єктивну основу, яка окреслює основні вимоги до системи освітнього закладу.

Зауважимо, що *система освітнього закладу* (форма організації навчання та виховання) є більш наближеною до “споживача” педагогічних послуг і, отже, виявляє більшу залежність від того, як на практиці здійснюються інтерактивні стосунки педагога та учнів. Ця обставина висуває певні вимоги до *системи “вчитель – учень/учні”* (форма організації навчання/учіння, виховання/самовиховання). З цього моменту, коли педагогічна взаємодія “наближається” до безпосередніх учасників процесу, зростає роль психологічного фактору, яким, власне, і визначається результативність взаємодії педагога та учнів.

Із вищезазначеного випливає, що над системою “суб'єкт – суб'єкт” (“вчитель – учень”), яку ми розглядаємо як *одиницю взаємодії*, надбудовуються “нашарування” освітньої, педагогічної системи, системи закладу освіти. Кожна із зазначених систем, виконуючи своє головне призначення, тим чи іншим способом впливає на педагогічну взаємодію в її вихідному значенні – бути функціональною властивістю суб'єкт-суб'єктної системи.

Попарне зіставлення елементів ряду *освітня система – педагогічна система – система організації навчання – система “суб'єкт – суб'єкт”* дозволяє установити наступне. По-перше, освітня система набуває конкретнішого вигляду у педагогічній системі. Практичний досвід, який виявляється в результатах функціонування педагогічної системи, у свою чергу слугує засобом удосконалення освітньої системи. По-друге, педагогічна система конкретизується в результатах функціонування системи освітнього закладу, а система освітнього закладу – у результатах функціонування системи “суб'єкт – суб'єкт” (“вчитель – учень”), які “повертаються” до попередньої системи як засіб її удосконалення. По-третє, кожна така система є об'єктивною основою для розгляду взаємодії як її неодмінного атрибута. По-четверте, дослідження педагогічної взаємодії залежить від трактування педагогічного процесу у контексті кожної системи (освітня, педагогічна системи, система освітнього закладу, система “суб'єкт – суб'єкт”).

Принцип атрибутивності має певні обмеження, які стосуються у першу чергу співвідношення *цілого* (педагогічний процес як практичне втілення теорії навчання і виховання) та *частини* (взаємодія як *спосіб* здійснення педагогічного процесу). У руслі принципу атрибутивності педагогічну взаємодію можна коротко визначити як *спосіб здійснення* педагогічного процесу. Отже, кожний спосіб, який застосовується у педагогічному процесі, може позначатися як прояв педагогічної взаємодії. У зв'язку з цим виникає можливість розширення поняття і його перетворення на усеосяжну категорію. Тому можна у цьому випадку поставити знак рівності між поняттями “педагогічний процес” та “педагогічна взаємодія” – все, що стосується педагогічного процесу, стосується також і педагогічної взаємодії.

Це означало б також, що педагогічна взаємодія як теоретична проблема “розчиняється” у проблемі педагогічного процесу: досить аксіоматично визнати, що педагогічна взаємодія відтворює інтерактивні залежності педагогічного процесу, і тоді знання про його загальні та часткові особливості самі собою перетворюються на знання про педагогічну взаємодію. Оскільки взаємодія є невід'ємною властивістю (атрибутом) педагогічного процесу – роль учителя передбачає наявність ролі учня, які мають взаємодіяти, остільки взаємодія, у свою чергу, також отримує ознаку “педагогічності”.

Розглядаючи проблему педагогічної взаємодії у цьому ракурсі, ми необхідним чином доходимо висновку про те, що *педагогічні відносини* як ціле надають змістовних відмінностей *інтерактивним відносинам*. Це означає, що між педагогічним та інтерактивним існують реціпрокні взаємозалежності:

педагогічне стає інтерактивним, а інтерактивне – педагогічним.

Принцип атрибутивності є важливим у дослідженні педагогічної взаємодії, тому що дає можливість досить докладно застосовувати теоретичні та практичні доробки із відповідних галузей педагогічної науки. Але все ж таки він не може забезпечити визначення *специфічних психологічних особливостей* педагогічної взаємодії у повному обсязі. Насамперед це стосується визначення *видових відмінностей* у дефініції поняття “педагогічна взаємодія”. Вважаємо, що це завдання може бути виконано при дотриманні вимог, які стосуються визначення суттєвих зв'язків педагогічного процесу.

Ці вимоги були сформульовані нами у *принципі предикативності*. Якщо педагогічна взаємодія у світлі принципу атрибутивності є *іманентною* властивістю педагогічного процесу, яка притаманна кожній його частині, то принцип предикативності покликаний зняти невизначеність і відобразити загальну структуру педагогічного процесу, і вказати на місце та значення взаємодії у ній. Завдяки принципу предикативності атрибут (у цьому випадку взаємодія) як невід'ємна властивість перетворюється через його *виокремлення та абстрагування на предикат*, тобто на ті відношення, які у психологічному смислі виступають *базовими* для педагогічної взаємодії. Інакше кажучи, ми не тільки стверджуємо значущість інтерактивності, але й указуємо на ті засоби, які є функцією інтерактивності.

Принцип предикативності має на увазі власне ту активність вчителя та учнів, завдяки якій здійснюються їхні інтерактивні стосунки. У зв'язку з цим виникає потреба у таких поняттях, які є необхідними і достатніми для конкретизації інтерактивної активності. Проблема полягає у визначенні *виду активності*, що поєднує вчителя та учнів у педагогічному процесі.

Напрощується природна відповідь на це запитання – поєднання вчителя та учнів здійснюється на основі діяльності (навчання, учіння). Тоді психологічним предикатом педагогічного процесу має бути діяльність, яка, однак, має *додаткові інтерактивні ознаки*. Такими інтерактивними ознаками є те, що навчання (діяльність вчителя) дістає ознак учіння (діяльність учня), а учіння (діяльність учня) – ознак навчання (діяльність вчителя). Ми вважаємо, що саме у цьому аспекті виявляється головна особливість педагогічної взаємодії – поєднувати у собі *діяльнісні системи* її учасників. Діяльнісною системою ми називаємо сукупність способів результативних (актуальних, потенційних) дій стосовно значущих об'єктів (предметів), що засновується на придбаних знаннях, уміннях, навичках. Стосовно проблематики педагогічної взаємодії діяльнісною системою вчителя є система способів результативних професійних дій (дидактичних, виховних), а учня – система способів результативних учбових дій та самовиховання.

Діяльність є вираженням *суб'єкт-об'єктних* відношень (зв'язків), в яких об'єкт визначає предмет діяльності. Предмет діяльності в *об'єктивному* значенні *підпорядковує* собі діяльність суб'єкта, а у *суб'єктивному* значенні він є його образом [244, с. 142].

Водночас діяльність є також вираженням *суб'єкт-суб'єктних* відношень (зв'язків), бо вона здійснюється “серед навколишніх людей, спільно з ними і у взаємодії з ними [244, с. 141]”. Ми вважаємо, що суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки не тільки “олюднюють” діяльність (суб'єкт-об'єктні зв'язки), але й виступають як її першопричина. У цьому твердженні ми виходимо з того, що у дихотомії *діяльність – особистість* інтерсуб'єктне і, отже, особистісне є вагомішим для існування індивіда, ніж суб'єкт-об'єктні відносини. Суб'єкт-об'єктні зв'язки є засобом “входження” в інтерсуб'єктні стосунки. Отже, діяльність, предметні дії є вторинними, а особистісне (суб'єкт-суб'єктне) – первинним. Саме через суб'єкт-суб'єктні взаємини дитина не тільки задовольняє свої потреби у “предметному”, але й навчається задовольняти їх самостійно. Аналогічно щодо шкільного навчання: через суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини учень не тільки задовольняє свої пізнавальні потреби, але й навчається також задовольняти їх самостійно.

Якщо додержуватися цього судження, то треба визнати, що індивідуальна діяльність є похідною від інтерсуб'єктної (колективної) діяльності. Суспільний контекст колективної діяльності (“взаємодіяльності”) містить мотиви, цілі, засоби і способи здійснення індивідуальної діяльності [244, с. 142]. Це означає, що у педагогічній взаємодії, як і у взаємодії взагалі, поєднуються дві системи – система “суб'єкт-суб'єкт” (категорія особистості) і “суб'єкт-об'єкт” (категорія діяльності). Отже, базовими у структурі педагогічної взаємодії є *суб'єкт-суб'єктні* і *суб'єкт-об'єктні* відношення (зв'язки), які і є її головними предикатами. Згідно із зазначеним, можна сформулювати таке визначення: *педагогічна взаємодія є особистісно-діяльнісним способом здійснення педагогічного процесу*.

Відповідно до принципу предикативності предикатом діяльності (суб'єкт-об'єктні відношення) є взаємодія з іншими (суб'єкт-суб'єктні взаємини). Оскільки суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини є базовими для особистості [455, с. 311], то можна дійти висновку про те, що предикатом діяльності є *особистість* (особистісна система).

Якщо виходити з того, що педагогічна взаємодія базується на закономірностях діяльності, то вона має бути описана у термінах психології діяльності. Оскільки дія, за О.М.Леонтьєвим, є *одиницею* діяльності і, отже, може слугувати її моделлю, остільки, за аналогією з цим положенням, можна вважати, що одиницею і, отже, моделлю взаємодії як “взаємодіяльності” може виступати “*обмін діями*” – навчальні дії вчителя + учбові дії учня, “особистісні” дії вчителя+ “особистісні” дії учня.

Стосовно предметної діяльності, на прикладах якої розроблялася психологічна теорія діяльності, “обмін діями” можна спостерігати і фіксувати об'єктивно, тому що предметні дії поєднані з матеріальними перетвореннями та їх продуктом, де причинно-наслідкові залежності простежуються у досить повному обсязі. Інакше – щодо розумової діяльності, предметом якої виступає понятійна система навчальних предметів. “Обмін діями” у цьому випадку є нічим іншим як словосполученням, яке виражає умоглядне, і, отже, абстрактне

уявлення про те, як і якими діями “обмінюються” у процесі взаємодії.

Якщо стосовно “внеску” вчителя в “обмін діями” існує досить велика кількість досліджень, то питання про “внесок” учня викликає значну неясність. Це стосується, у першу чергу, того, якими психологічно є дії учнів у відповідь на дії вчителя. Особливе значення у цьому аспекті має знаходження психологічних механізмів, які забезпечують здійснення “обміну діями”. Ці механізми не тільки вказують на те, чим користуються партнери для того, щоб відбувся “обмін діями”, але й виступають показником, ознакою, властивістю взаємодії. Сукупність таких ознак (механізмів) у системно-теоретичному осмисленні утворює основу для теоретичної моделі педагогічної взаємодії.

Наведений аналіз принципів атрибутивності та предикативності показує наявність досить визначених протилежностей у проблемі педагогічної взаємодії – педагогічного (педагогічний процес) та інтерактивного (взаємодія), діяльного (навчання, учіння) та особистісного, атрибутивного (інтернального, іманентного) та предикативного (екстернального). За П.К.Анохіним, пара протилежностей утворює функціональну систему. Призначенням функціональної системи є одержання корисного результату [14, с. 70], потреба у якому “зріє” усередині більш загальної системи [14, с. 84]. Це означає, що функціональна система є “зряддям”, “механізмом” для одержання корисного результату.

Виникає необхідність у визначенні тієї більш загальної системи, у рамках якої існує педагогічна взаємодія як зряддя (механізм). Вище було зазначено, що такою системою є педагогічний процес. Отже, педагогічний процес є тією умовою, що визначає результати, які мають бути одержані. Особливість результату визначається особливостями протилежностей, які утворюють функціональну систему.

У діалектичній єдності “педагогічність – інтерактивність” як функціональній системі корисним результатом для системи “педагогічний процес” було б поєднання вчителя та учнів як учасників педагогічного процесу. Таке поєднання можна позначити поняттям “педагогічна взаємодіяльність”, зміст якого визначається тим, що учні не тільки “одержують” педагогічні впливи (дидактичні, виховні), і не тільки “погоджуються” з ними, але й самі “заохочують” педагога до них, бо самі мають потребу в них. Образно кажучи, результатом цієї системи є не просто бажання учнів йти назустріч учителю, але й демонстрування цього бажання на ділі.

Для діалектичної єдності “діяльність – особистість” як функціональної системи корисним результатом є їх поєднання в особливому надсистемному конструкті, у якому діяльність стає *особистісною* (має особистісне значення, особистісний смисл), а особистість – *діяльнісною* (суб'єкт стверджує себе у діяльності). Ознакою цього конструкта є особистісна (суб'єкт-суб'єктна) форма організації діяльності (навчання, учіння). Про те, що особистість і діяльність у педагогічному процесі є протилежностями, свідчить виникнення особистісного підходу у навчанні та особистісно зорієнтованого підходу у вихованні як

антитези суґубо пізнавальній моделі.

Зазначене вище дозволяє запропонувати для дослідження педагогічної взаємодії *принцип функціональної системи*, згідно з яким педагогічна взаємодія є не тільки головною ознакою педагогічного процесу, але й його функціональною, синтетичною основою. Застосування цього принципу у дослідженні педагогічної взаємодії націлює нас на визначення діалектичних протилежностей у будь-якому акті педагогічної взаємодії. Ці протилежності можна розглядати як основу функціональної системи. У цьому випадку педагогічна взаємодія постає перед нами не тільки як складний феномен педагогічної дійсності, але і як функціональна система, що має складну будову, до якої належать окремі часткові підпорядковані функціональні системи. Окрім того, принцип функціональної системи дає можливість знаходити такі психологічні механізми педагогічної взаємодії, які призводять до тих чи інших психологічних змін у суб'єктів педагогічної взаємодії (вчитель, учні). Головним у цьому аспекті є визначення діалектичних (функціональних) протилежностей, які виникають у відповідь на вимоги системи щодо одержання результату – через визначення протилежностей ми підходимо до визначення результату. Також можливий і інший варіант. Конкретний результат системи спонукає нас до визначення діалектичних протилежностей. Основною функцією педагогічного процесу є формування освіченості (теоретичний конструкт “особистісна освіченість”) і особистості (теоретичний конструкт “освічена особистість”).

З погляду на принцип функціональної системи педагогічна взаємодія постає не тільки як головний *механізм* педагогічного процесу, але і як головна *передумова* розвитку суб'єктності її учасників – розвитку їхньої особистості, діяльності.

Оскільки головною ознакою педагогічної взаємодії є ознака поєднання окремих Я-суб'єктів у Ми-суб'єкті, остільки виникає необхідність у визначенні умов такого поєднання. Розв'язання цієї задачі є можливим на основі сформульованого нами *принципу конгруентності*, який вказує на значущість *взаємовідповідності* особистісних (суб'єкт-суб'єктні зв'язки) та діяльнісних систем (суб'єкт-об'єктні зв'язки) учасників взаємодії (вчитель, учні). Для цього треба було конкретизувати поняття “структура діяльності”, “структура особистості”. Розглядаючи діяльність і особистість як протилежності у складі функціональної системи, що забезпечує здійснення педагогічної взаємодії, ми тим самим указуємо на взаємне проникнення цих протилежностей у функціональній системі – особистісне стає також і діяльнісним, а діяльнісне – особистісним. У даному випадку слід визнати не тільки конгруентність, але й *подібність* будови особистісного та діяльнісного у взаємодії. Оскільки вихідною тезою є теза про діяльнісну основу педагогічного процесу, остільки, визначивши структуру діяльності, можна визначити і структуру особистості.

Особистість створюється суспільними відношеннями [244, с. 196], які реалізуються діяльністю суб'єкта [244, с. 201]. Процес поєднання діяльностей

суб'єкта [244, с. 198], відношення супідрядності діяльностей утворюють основу особистості [259, с. 204]. Отже, особистість є перетвореним суб'єктом діяльності

За О.М.Леонтьєвим, структуру діяльності утворюють мотив, дія, мета. Внутрішнім моментом діяльності, тобто її “носієм” є суб'єкт, особистість [244, с. 186]. Суб'єктивним (інтернальним, психологічним) корелятом особистості для індивіда є його уявлення про себе – Я-концепція [337, с. 193]. Отже, для аналізу педагогічної взаємодії в структуру діяльності доцільно включити поняття “Я-концепція” для позначення не тільки суб'єкта діяльності, але й *основи* його ставлення до окремих аспектів своєї особистості у системі діяльності [455, с. 763].

Значення окремих сторін своєї особистості у системі діяльності вказує на ті аспекти, в яких поєднується суб'єкт і об'єкт. Виявлення цих аспектів має важливе значення для теорії і практики, тому що відкриває можливості для з'ясування питання про те, як *конкретно* впливає діяльність на розвиток особистості. Зазначене має безпосереднє відношення до проблеми особистісного смислу.

Особистісний смисл виражає *ставлення* суб'єкта до об'єктивних явищ, що усвідомлюються, як до цікавих, бажаних, корисних [244, с. 181]. О.М.Леонтьєв наводить слова К.Маркса щодо смислу найманої праці для робітника: “Смисл дванадцятигодинної праці полягає для нього не у тому, що він тче, пряде, свердить тощо, а у тому, що це – спосіб *заробітку*, який дає йому можливість поїсти, піти у трактир, поспати [244, с. 182]”. Якщо взяти за основу для визначення сутності особистісного смислу елементи із наведеного судження – “*смисл праці*” та “*спосіб заробітку*” у значенні логічного суб'єкта та предиката, то можна у першому наближенні вказати на головну психологічну ознаку особистісного смислу – бути *способом* і, отже, *функцією* суб'єкта. Статус особистісного смислу отримують ті явища об'єктивної дійсності, які суб'єкт *оцінює* як спосіб самоствердження відповідно до його Я-концепції.

Звертає на себе увагу те, як О.М.Леонтьєв співвідносить поняття “особистісний смисл” і “мотив”. Він пише: “Байдуже, усвідомлюються чи не усвідомлюються суб'єктом мотиви, чи сигналізують вони про себе у формі перживань інтересу, бажання або пристрасті; їхня функція, узятя з боку свідомості, складається у тому, що вони як би “оцінюють” життєве значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цих обставинах, додають їм особистісного смислу, який прямо не збігається з їх об'єктивним значенням... [244, с. 181]”. Відповідно до наведеного, мотиви “оцінюють”, “додають”, тобто виступають як *спосіб* (функція) формулювання особистісних смислів. Але, по-перше, сам мотив нічого не оцінює, тому що не є суб'єктом, а, по-друге, оцінює власне сам суб'єкт діяльності відповідно до його Я-концепції – *основи* його ставлення до себе як особистості у контексті життєдіяльності. Отже, особистісний смисл визначається не мотивом, а Я-концепцією суб'єкта.

Таким чином, класична схема діяльності має бути доповнена такими елементами, як Я-концепція та особистісний смисл. Щоб бути послідовним, треба визнати, що *особистісні смисли* як *ставлення* до явищ об'єктивної дійсності у значенні способу самоствердження відповідно до Я-концепції суб'єкта впливають на визначення *усвідомленого* мотиву як загальної мети. Я-концепція виконує роль суб'єктивної шкали оцінок явищ об'єктивної дійсності, які *усвідомлюються* суб'єктом як неодмінна умова його саморозвитку. Отже, послідовність структурних елементів діяльності на цьому етапі розгляду має бути такою: *Я-концепція – особистісні смисли – мотиви*.

За О.М.Леонтьєвим, мотив співвідноситься з поняттям “діяльність” як сукупністю, послідовністю, системою дій, а мета – з поняттям “дія” як уявленню про результат [244, с. 153]. Із цього випливає, що запропонована вище послідовність має бути доповненою таким структурними елементами як *мета* і *дія*, у результаті чого загальна схема діяльності набуває наступного вигляду: *Я-концепція – особистісні смисли – мотиви – цілі – дії*.

Дія є предметною дією, яка направлена на той чи інший *об'єкт*, що не тільки належить до явищ суб'єктивно значущої об'єктивної дійсності, але й і визначає спосіб досягнення мети відповідно до “логіки предмета”. Виконання предметної дії передбачає одержання *результату* як фактичної реалізації мети.

У класичній структурі діяльності О.М.Леонтьєва *мотив – дія – мета* ми не маємо можливості відстежити подальшу долю досягнутої мети. Особливе значення порушене питання має для дослідження цілеутворення, яке є особливим, майже не вивченим процесом [244, с. 155]. На нашу думку, завершеність діяльнісному акту надає *винагорода* як підтвердження не тільки міри відповідності результату, але й, що є найбільш важливим, його значенню для *посилення* Я-концепції. Остання теза є тезою, яка у найбільшій мірі розкриває загальне завдання педагогічної взаємодії – посилення та зміцнення суб'єктності учасників педагогічної взаємодії.

Відповідно до принципу конгруентності головною умовою педагогічної взаємодії є взаємовідповідність елементів діяльності вчителя та учнів у регулятивному та виконавчому аспекті. *Регулятивними* елементами ми вважаємо Я-концепцію, особистісні смисли, мотиви, а *виконавчими* – те, що має безпосереднє відношення до завдання – мета, дії, об'єкт, результат, винагорода.

Ми виходимо з того, що взаємовідповідність утворює основу *гомогенних* функціональних систем (Я-концепція вчителя – Я-концепція учня, особистісні смисли вчителя – особистісні смисли учня, мотив учителя – мотив учня тощо). Загальний “механізм” гомогенних систем полягає в баченні в іншому властивостей, які є аналогічними до своїх, їх перенесенні на себе, надання їм статусу значущої ознаки – потенційного предиката своєї суб'єктності.

Таким чином, відповідно до принципу *атрибутивності* педагогічна взаємодія є інтернальною властивістю педагогічного процесу, оскільки поєднує активність вчителя та учнів. Згідно з принципом *предикативності* педагогічна взаємодія здійснюється в особистісній та діяльнісній парадигмі і спрямована на

розвиток особистісної та діяльнісної системи учнів на основі кооперативних стосунків у спільній учбовій праці, у процесі якої також розвивається і особистісна та діяльнісна система вчителя. З погляду принципу *функціональної системи* педагогічна взаємодія є головним механізмом педагогічного процесу і умовою розвитку суб'єктності її учасників. Згідно з принципом *конгруентності* головною ознакою педагогічної взаємодії є взаємовідповідність елементів діяльності вчителя та учнів.

1.3. Концептуальні основи визначення поняття “педагогічна взаємодія”

Дослідження проблеми педагогічної взаємодії потребує визначення основного поняття, в якому відображаються його основні взаємозв'язки як складного явища. Необхідність визначення основного поняття випливає з факту розмаїтості його трактування у наукових публікаціях [183, 195, 251, 262, 275, 295, 334] та досить вільного використання словосполучення “педагогічна взаємодія” з приводу будь-яких інтерактивних стосунків педагога та учнів.

Для з'ясування концептуальної суті педагогічної взаємодії необхідно сформулювати провідну ідею, в якій містяться вказівки щодо змісту (сукупність ознак) та обсягу поняття (сукупність явищ, кожне з яких має ознаки, що належать до змісту основного поняття).

Взаємодія є універсальною категорією. Основними ознаками взаємодії є вплив об'єктів один на одного, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід [426, с. 81]. Ми вважаємо, що до основних ознак взаємодії повинна також належати ознака *спільного об'єкта*, завдяки якій взаємодія одержує свій *функціональний* (отримання спільного результату) та *інтегративний* смисл (поєднання учасників взаємодії з метою отримання спільного результату). Наявність спільного об'єкта перетворює суб'єкт-суб'єктні відношення на суб'єкт-об'єкт-суб'єктні.

Взаємодія як інтегруючий фактор системи отримує її ознаки відповідно до її об'єктивної або контекстної функції. Визначення основного поняття спирається на визначення найближчого роду. Найближчий рід вказує на загальні змістовні ознаки системи. Відповідно до цього твердження теоретична концепція педагогічної взаємодії повинна ґрунтуватися на визначенні основного поняття. Зазвичай дефініції педагогічної взаємодії є *аксіоматичними* визначеннями. Наприклад, “... педагогічна взаємодія – це процес впливу вчителя та учнів один на одного, що передбачає їх взаємну зміну” [275, с. 8]; “... педагогічну взаємодію ... можна визначити як взаємний вплив педагогів та дітей один на одного, в результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного зростання та зміни” [334, с. 10]; педагогічна взаємодія – це “спільна розвиваюча діяльність дітей та дорослих, скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом ходу та результатів діяльності” [295, с. 6].

У наведених дефініціях відсутній доказ, чому родовим поняттям до поняття “педагогічна взаємодія” є саме вплив, спільна діяльність тощо. Згідно з цими визначеннями, сутність педагогічної взаємодії визначається сутністю родового поняття як позначення системи.

За О.В.Киричуком, педагогічна взаємодія є *сумісною роботою* педагога і вихованця, яка засновується на їхньому взаєморозумінні [183, с. 3]. Останнє передбачає спільність інтересів, прагнень, мотивів, цілей, установок, ціннісних орієнтацій, особистісний психологічний контакт [195, с. 4]. О.В.Киричук убачає у педагогічній взаємодії єдність *виховання* (передача цінностей як зміст педагогічної праці) і *спілкування* (форма організації педагогічного процесу).

Родовим у цій концепції є поняття “сумісна робота”. Отже, вихідною системою, яка визначає сутність педагогічної взаємодії, є “сумісна робота”. Видові ознаки, які, власне, і характеризують педагогічну взаємодію як специфічне явище, становлять її складові – виховання і спілкування.

За В.Я.Ляудіс, основою взаємодії – співпраці при розв'язанні продуктивних навчально-пізнавальних задач (продуктивної навчальної взаємодії) – є міжособистісні стосунки учителя з учнями. Автор цієї концепції підкреслює, що система міжособистісних стосунків, в яку включена навчальна діяльність, впливає на об'єктивні характеристики навчання, виникнення психічних новоутворень [262, с. 46].

За Я.Л.Коломінським, педагогічна взаємодія визначається як міжособистісна взаємодія у педагогічному процесі і характеризується передусім з позиції єдності *ставлення* (установки, цінності, мотиви, перцептивно-когнітивні явища) і його *вираження у спілкуванні* (вербальна чи не вербальна поведінка у послідовності комунікативних циклів “вчинок-вплив – вчинок-відповідь”) [195, с. 37].

Із наведених дефініцій випливає висновок про те, що педагогічна взаємодія визначається такими системами, як “вплив”, “спільна діяльність”, “сумісна робота”, “співпраця”, “міжособистісні стосунки”, “міжособистісна взаємодія”. На ці системи відбувається “накладення” змісту того, що, власне, і утворює зміст і смисл педагогічного процесу. Інакше кажучи, існує деяка первинна *формальна* основа, поверх якої надбудовується *змістовна* частина. Роль такої основи виконують “вплив”, “спільна діяльність”, “сумісна робота”, “міжособистісні стосунки”, “міжособистісна взаємодія”.

Певна річ, ми далекі від думки про те, що автори наведених дефініцій не усвідомлюють провідну роль педагогічного у тому явищі, яке іменується словосполученням “педагогічна взаємодія”. Однак, відсутність належної уваги до правил логіки визначення поняття призводить до досить вільного визначення системного базису, в результаті чого виникають труднощі у визначенні суті педагогічної взаємодії.

Логіка наших міркувань щодо зазначеного вище полягає у наступному. Педагогічна взаємодія як явище і педагогічна взаємодія як теоретична концепція утворюють дескриптивну систему, елементи якої належать до різних

парадигм – об'єктивної, субстанціональної, з одного боку, і теоретичної, відображеної, з другого.

Взаємодія в *об'єктивній* парадигмі підкоряється об'єктивним закономірностям, відбувається за своїми власними законами, які у тій чи іншій мірі відображені в існуючих дослідженнях.

Взаємодія у *теоретичній* парадигмі не тільки відображає об'єктивні залежності, але й додає їм ознак, які логічно впливають із самої теоретичної доктрини. Це означає, що аналіз теоретичних побудов дозволяє опосередковано виявити такі сторони взаємодії, які не зразу і не завжди дані безпосередньо, але все ж таки існують як фактично дане. Та з іншого боку, теоретична концепція вносить деякі концептуальні “спотворення” об'єктивного явища.

Словосполучення “педагогічна взаємодія” як позначення для певної сфери буття можна розглядати у термінах структури судження, яке складається з двох головних елементів – логічного суб'єкта S та логічного предиката P. Можлива двояка побудова судження:

1. *Педагогічна взаємодія (P) є стійкою властивістю (вираженням) педагогічного процесу (S).* (Педагогічний процес – це взаємодія педагога та учнів). Якщо взаємодія є стійкою властивістю, то як властивість вона не тільки належить до об'єкта, що визначається, але й має його ознаки, тому що “... у цілісній системі частини виражають природу цілого і отримують специфічні для нього властивості [426, с. 768]”. Отже, у цьому сенсі педагогічною взаємодією є все, що здійснюється в межах педагогічного процесу. У цьому плані для повнішої характеристики логічного суб'єкта S (педагогічний процес) треба визначити логічний предикат P (взаємодія). Інакше кажучи, виявлення особливостей взаємодії можливе через використання атрибутів педагогічного процесу. Виявлені особливості взаємодії, у свою чергу, дадуть додаткові відомості про педагогічний процес.

2. *Педагогічний процес (P) є стійкою властивістю (вираженням) педагогічної взаємодії (S).* (Педагогічна взаємодія – це педагогічний процес і, отже, взаємодія педагога та учнів). Якщо ми маємо відомості про взаємодію, то вони можуть бути використані для характеристики педагогічного процесу. А отримані нові свідчення про педагогічний процес будуть слугувати для удосконалення уявлення про педагогічну взаємодію.

Наведене достатньо виразно зображає, по-перше, реципрокні зв'язки між S і P, по-друге, воно ілюструє важливість вихідного постулату. За певних обставин S чи P міняються місцями, тобто перетворюються на логічний суб'єкт чи логічний предикат у залежності від того, що розглядається як *родове поняття* – педагогічний процес чи взаємодія.

Із наведеного випливає висновок про методологічну важливість визначення родового поняття – основного напрямку у дослідженні проблеми педагогічної взаємодії як складного явища, що існує на перетині двох головних парадигмальних систем – педагогіки (педагогічний процес) та соціальної психології (взаємодія).

Будучи поставленим перед дилемою, що є головним у дослідженні педагогічної взаємодії – педагогічний процес чи взаємодія, ми необхідним чином змушені віддати перевагу одній з її складових. Для цього слід доказати, що одна з них є найбільш важливою у порівнянні з іншою.

Якщо ми віддаємо перевагу *педагогічному процесові*, то тим самим ми визначаємо його всеосяжність, абсолютність, а взаємодія виступає в ньому як засіб, спосіб, і, отже, як підпорядкований механізм. Це означає, що педагогічний процес охоплює весь період дитинства як підготовки до самостійного життя. У кожному віковому періоді він має своєрідні специфічні ознаки й властивості відповідно до специфіки провідної діяльності та взаємин дитини з дорослими, які виступають у ролі наставника. Педагогічний процес існує спочатку як украплений в основну тканину життя дитини в оточенні дорослих, які, власне, і являються головними педагогами – носіями і провідниками основних соціальних функцій і якостей. Вони за допомогою доступних їм способів, що засновуються на їхніх знаннях, уміннях та навичках, формують те безпосереднє середовище, яке є базовим для виникнення та подальшого розвитку тих механізмів, що забезпечують інтерактивні стосунки дитини з оточуючими. Дорослі хоча і намагаються виховувати дитину, але це виховання, на жаль, не завжди є послідовним процесом у зв'язку з впливом різних причин.

Цілеспрямованого характеру педагогічний процес набуває у дошкільних закладах. Його зміст визначається відповідними програмами, націленими на розвиток у дітей психологічної готовності до шкільного навчання (мотиваційної, вольової, розумової, моральної), що у подальшому будуть слугувати “входженню” дитини в обставини шкільного навчання.

Із наведеного випливають такі висновки. По-перше, педагогічний процес у дошкільному дитинстві є явищем, підпорядкованим обставинам життя. По-друге, його основне призначення полягає у підготовці дитини до участі у педагогічному процесі у шкільному дитинстві. По-третє, педагогічний процес здійснюється як “передача” знань (природно, на рівні того чи іншого вікового періоду) – *навчання*, “засвоєння” знань – *учіння*, прищеплювання прийнятних способів поведінки – *виховання*, навмисне відтворення прийнятних способів поведінки – *самовиховання*. По-четверте, зміст і форма педагогічного процесу відтворює особливості способу, якості та рівня життя соціальної спільноти, до якої належить родина, де виховується дитина. По-п'яте, педагогічний процес у період шкільного дитинства здійснюється на тій психологічній основі, яка була створена у період дошкільного дитинства.

Головним висновком наведених міркувань є те, що розгляд педагогічної взаємодії у парадигмі *педагогічного процесу* наводить на думку про його конкретизацію у дихотомічних поняттях *навчання* (дорослий) – *учіння* (дитина), *виховання* (дорослий) – *самовиховання* (дитина). Логіка педагогічного процесу у дошкільному періоді визначається *ускладненням* змісту навчання і виховання (дорослий) та *розвитком* навичок учіння і самовиховання (дитина).

Якщо у нашому аналізі ми віддамо перевагу парадигмі *взаємодії*, то зразу виникає запитання щодо суті, змісту та форми взаємодії дорослого з дитиною. Ми вважаємо, що інтерактивні стосунки дитини з дорослими у різні періоди дошкільного дитинства дають можливість розкрити не тільки загальні психологічні риси взаємодії, які можуть бути використані для її детальнішого визначення, але й виявити базисні основи у розвитку її механізмів.

Як уже відзначалося, до ознак взаємодії належать взаємовплив об'єктів, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід [426, с. 81]. Також було наголошено, що до основних ознак взаємодії повинна належати ознака спільного об'єкта. У зв'язку з цим виникає питання щодо ролі дорослого і предметів навколишнього середовища у розвитку адекватних дій (способів дій) у предметному середовищі.

Якщо виходити з цієї тези, то слід визнати, що система “дитина – предмет” опосередковується дорослим. Це можна зобразити у вигляді системи “дитина + дорослий + предмет”, що є, по суті справи, суб'єкт-суб'єкт-об'єктною системою. Дорослий спочатку виконує *інструментальну* функцію: він робить те, що є бажаним для дитини і що вона не може зробити сама. Дорослий спочатку виступає як *засіб* реалізації бажань дитини, а потім – як взірець *наслідування* послідовності дій у реалізації бажань. У психологічному смислі оточуючі дорослі є не тільки носіями предметних дій, але й умовою їх *розпредмечування* і *переносу* в простір індивідуального досвіду дитини [72, с. 12].

Із сказаного виходить, що генеза взаємодії може бути відтворена не стільки у процесі спостереження за тим, як здійснюється і розвивається „обмін діями“ між дорослим і дитиною, скільки при розгляді тих явищ, в яких відбувається поступовий перехід від „використання“ дорослого як засобу (інструментальна функція) до наслідування його дій у значенні зовнішнього засобу і в наступному до їх інтеріоризації і перетворення на інтернальну психічну властивість – спосіб (механізм) взаємодії.

Наведене дає підставу вважати, що психологічні механізми (способи) взаємодії онтогенетично сходять не тільки до потреби дитини в емоційному контакті з дорослими і, отже, до механізму *афіліації*, але й до сумісної суб'єкт-об'єктної активності – предметної дії. Якщо емоційний контакт переживається дитиною безпосередньо у вигляді реакції на контактні прояви позитивного ставлення до дорослого (суб'єкт-суб'єктна активність), то для сумісної суб'єкт-об'єктної активності характерним є переживання своїх власних праксичних (“дійових”) можливостей як таких, що зростають. Слід вважати, що таке переживання на той момент, коли воно відбувається, є моментом *поєднання* двох суб'єктів – дитини і дорослого.

Наведені міркування з усією виразністю вказують на те, що онтогенетичні витоки взаємодії знаходяться саме у суб'єкт-суб'єктній системі “дитина – дорослий” як потребі дитини в *емоційному* та *дійовому* благополуччі (задоволення праксичних потреб в активності) за рахунок приєднання до дорослого, поєднання з ним.

Якщо виходити з положення про детермінацію психічного розвитку умовами провідної діяльності, то відмінності у суб'єкт-об'єктній і суб'єкт-суб'єктній системі в ранньому, дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому, старшому шкільному віці слід шукати саме у предметно-маніпулятивній діяльності, сюжетно-рольовій грі, учінні, спілкуванні, учбово-професійній діяльності. Новоутворення вказує на те, що *розвивалося і, отже, було провідним* у провідній діяльності.

Ранній і дошкільний вік можна розглядати як підготовчий етап педагогічного процесу, особливості якого визначають індивідуальні особливості практик інтеракцій і кооперації. У період шкільного навчання відбувається їх пристосування до вимог вчителя як взірця і перетворення на засвоєні способи “учнівської” поведінки. Спілкування з ровесниками у підлітковому віці зорієнтовано на “дорослі” способи поведінки. В учбово-професійній діяльності у старшому шкільному віці закладаються основи “професійних” способів поведінки. У цілому, цей процес можна характеризувати як поступове приєднання *рольового* до індивідуального, особистісного.

Предметно-маніпулятивна діяльність (раннє дитинство) має навантаження на *предметній дії*, якою дитини має опанувати – оволодіння предметом відповідно до його функції. Роль дорослого у цьому випадку полягає у дійовій і у наступному – у консультативній допомозі. Основним надбанням (психічним новоутворенням) цього віку є *індивідуальна дія*. У витоках індивідуальної дії знаходиться *образ дорослого*, який виконував дію спочатку *замість* дитини, потім *разом* з дитиною, потім *поряд* з дитиною.

Сюжетно-рольова гра у дошкільному дитинстві містить інші вимоги до взаємодії, тому що логіка предметної (суб'єкт-об'єктної) дії зазнає зміни під впливом сюжету і правил, за якими здійснюється гра. У зв'язку з цим виникає новий регулятор, який, на нашу думку, полягає у тому, що до *значення* предметної дії як об'єктивної даності додається її *смисл*, який полягає у втіленні сюжетного задуму у виконання предметної дії.

В *учінні* (молодший шкільний вік) специфіка взаємодії визначається системою “вчитель – учень”, “учень – учні”. Основне навантаження у цих системах припадає на повне “підкорення” учня учителеві, що виражається у дисциплінованості. Воно забезпечує виникнення психічних новоутворень (рефлексії, довільності психічних процесів, внутрішнього плану дії). Дисциплінованість ми розглядаємо як психологічну ланку, завдяки якій учень засвоює вимоги вчителя. Останні є тією педагогічною “зовнішньою обставиною”, яка змінює психологічні “внутрішні умови”.

Слід відзначити, що такий погляд на новоутворення уможливує виявлення тієї *функціональної системи*, завдяки якій з'явилися ці новоутворення. Для цього необхідно вказати хоча би на одну пару протилежностей, які, за П.К. Анохіним, є основою функціональної системи.

У підлітковому віці новоутворення *почуття дорослості* та *моральний кодекс* підлітків мають свої витoki у *спілкуванні* не тільки з ровесниками, але й

з дорослими. Система “суб'єкт – суб'єкт” є провідною. Хоча у поведінковому плані підлітки належать до ровесників, але спрямованість їхньої особистості належить до світу дорослих, в якому вони виділяють саме ті ознаки, що з'явилися предметом (спільним об'єктом) їх спілкування.

Маргінальне становище між теперішнім і майбутнім, прагнення до рівноправних взаємин з дорослими визначає, на нашу думку, сензитивність підліткового віку до питань міжособистісних стосунків. Система “суб'єкт – суб'єкт” створює *основу моральної свідомості* і психологічного почуття дорослості відповідно до Я-концепція дорослої людини. Вважаємо, що система “суб'єкт – суб'єкт” сприяє розвитку схем “дорослої” поведінки, а також основи “соціально-особистісно-рольової ідентифікації” внаслідок вибору взірця наслідування, самовиховання, роботи над собою.

У старшому шкільному віці функція спільного об'єкта у системі “суб'єкт – об'єкт – суб'єкт” провідної діяльності полягає, як ми вважаємо, у тому, що він є засобом розвитку не стільки діяльності, скільки її носія – особистості.

Із того, що було наведено вище відносно взаємодії, впливають такі висновки. По-перше, сутність взаємодії полягає у *поєднанні* зусиль діючих суб'єктів стосовно *спільного* об'єкта. По-друге, поєднанню зусиль передують *залучення* іншого до власних намагань діяти. По-третє, психологічною передумовою прагнення дитини до залучення дорослого до власної активності є прагнення до *посилення* власної суб'єктності. По-четверте, провідна діяльність визначає характеристики дії, її специфіку і тим самим вимоги до взаємодії. По-п'яте, механізми взаємодії для кожної наступної провідної діяльності базуються на сформованих механізмах попередньої провідної діяльності.

Головним висновком сказаного є те, що розгляд педагогічної взаємодії у парадигмі *взаємодії* націлює нас на дослідження розвитку *індивідуальної дії* щодо *спільного об'єкта*, який змістовно належить до *провідної діяльності*.

Отже, розглянуте питання про сутність педагогічної взаємодії зводиться до такого: а) педагогічний процес має ознаки взаємодії і як ціле підпорядковує взаємодію собі; б) взаємодія має ознаки педагогічного процесу і як ціле підпорядковує педагогічний процес собі. Дихотомічне ділення обсягу поняття “педагогічна взаємодія” визначається парою діалектично суперечливих властивостей “педагогічний” та “інтерактивний”, відповідно до чого можливі такі дефініції.

1. Педагогічна взаємодія є *педагогічним процесом*, якому притаманні інтерактивні ознаки. Взаємодія є засобом, способом, функцією і, отже, загальним інтегративним механізмом, який є *системою* окремих “механізмів”, що забезпечують досягнення результатів в окремих актах педагогічного процесу. Одиницею взаємодії є система “суб'єкт – суб'єкт”. Формою її існування є спілкування, яке, за Я.Л.Коломінським, є міжособистісною взаємодією [195, с. 36]. Спільним об'єктом міжособистісної взаємодії є *дискурс*, який як її мовленнєве опосередкування (система “суб'єкт – дискурс – суб'єкт”) залежить від *перебігу подій* спілкування. Спільним об'єктом учбової взаємодії являється

учбовий текст (текст підручника, тематичне мовлення вчителя, зорієнтоване на аперцептивні можливості учнів). Отже, основним засобом педагогічної взаємодії є педагогічний дискурс.

2. Педагогічна взаємодія – це *взаємодія*, якій притаманні ознаки педагогічного процесу. Метою педагогічного процесу є освіченість і розвинена особистість. Складовими педагогічного процесу є: *навчання* – “доцільно організований процес цілеспрямованого формування в учнів знань, умінь і навичок [375, с. 76]”; *учіння* – “активний процес, що відбувається завдяки здатності людини свідомо визначати мету, спрямовану на засвоєння знань та умінь, формування навичок [375, с. 80]”; *виховання* – вплив на свідомість і поведінку індивіда з метою формування визначених принципів, понять, соціоустановок, необхідних для життя, професійної діяльності, спілкування [375, с. 87]; *самовиховання* – усвідомлена діяльність, що організується суб'єктом відповідно до його мети реалізувати себе як особистість [455, с. 624]. Отже, основним способом педагогічної взаємодії є механізм *цілеутворення*.

Виникає, однак, природне запитання про можливість розгляду педагогічної взаємодії також і як самостійної категорії, яка не зводиться до зазначених вище дихотомічних відношень. Позитивна відповідь на це запитання можлива за таких умов.

По-перше, якщо педагогічна взаємодія є самостійною *категорією*, то вона як фундаментальне поняття відображає закономірні зв'язки *специфічної* системи, призначеної для одержання *специфічного* продукту. Передбачається, що цей продукт має деяку надсистемну якість, що за своєю суттю є інтерактивною. Окрім того, ця надсистемна якість має бути неподільною і, отже, цілісною.

По-друге, педагогічна взаємодія як самостійна *система* повинна бути спрямована на системний *результат*. За П.К.Анохіним, потреба у результаті “визріває” усередині системи [14, с. 64]. Виникнення системи підпорядковане отриманню корисного результату [14, с. 70]. Отже, якщо педагогічна взаємодія є системою, то вона *сама* обумовлює, визначає той результат, який має бути одержаний.

Такою системою педагогічна взаємодія може бути тільки у тому випадку, коли вона є *соціально визначеною і регламентованою системою*, яка об'єктивно існує і об'єктивується у практиці освітнього закладу. Головною теоретико-педагогічною доктриною освітнього закладу у цьому випадку має бути інтерактивна доктрина, така, як наприклад, педагогіка співробітництва.

У протилежному випадку, коли відсутній спеціальний наголос на інтерактивності як провідній ознаці педагогічного процесу в освітньому закладі, педагогічна взаємодія є підпорядкованою (інструментальною) системою.

Коректним є визначення того, що належить до *об'єктивної закономірності* – об'єктивно існуючі відношення (зв'язки), які є найбільш істотними для взаємодії. Ці відношення є нічим іншим як тією обставиною, що викликає *необхідність* у певному результаті. Останній у подальшому є передумовою для наступної доцільної події тощо.

Наші міркування дозволяють сформулювати таке. Надсистемною якістю (але ніякому разі не адитивною) є та ментальна єдність, яка дозволяє говорити про об'єднання окремих суб'єктів у *колективний суб'єкт* (Ми-суб'єкт). Цю надсистемну якість ми позначаємо терміном “спільний інтерактивний простір”. Спільний інтерактивний простір – це, на нашу думку, переживання кожним із партнерів своєї *тотожності* з іншим (іншими) за тими ознаками, які важливі і для конкретної особи, і для ситуації взаємодії.

Оскільки, однак, взаємодія завжди здійснюється відповідно до об'єктивних умов існування, які диктують індивідам “розумні” (адаптивні, доцільні, конструктивні способи дій), остільки системотвірною основою педагогічної взаємодії є педагогічний процес. Підкреслимо, що педагогічний процес у своєму граничному вираженні має відповідати ідеальним стосункам його учасників відповідно до основної мети педагогічного процесу – формування освіченості та особистості.

На користь твердження про те, що педагогічна взаємодія є самостійною системою, свідчить наявність у самому явищі, яке позначається цим терміном, двох, у цьому випадку, протилежних сторін – *педагогічності* та *інтерактивності*. Аргументом істинності умовиводу про педагогічну взаємодію як систему є визначення системи як сукупності елементів в їх зв'язку, цілісності та єдності [426, с. 610]. Отже, у цій системі педагогічне є інтерактивним, а інтерактивне – педагогічним.

Педагогічне (навчання, учіння, виховання, самовиховання) – це завжди інтерактивний процес. Його одиницею є система “суб'єкт – суб'єкт”. Інтерактивне, яке вимагає поєднання, за ознакою впливовості відповідає суті педагогічного – змінювати і розвивати відповідно до вимог інтерактивної ситуації. Отже, інтерактивність педагогічного процесу містить у собі передумову для виконання основного завдання – навчати основам знань, закладати та розвивати основи особистості. Одиницею педагогічного є система “суб'єкт – об'єкт – суб'єкт”, де об'єктом виступає текст, задача. Поєднання індивідів у системі “суб'єкт – суб'єкт” здійснюється як поєднання систем “суб'єкт – об'єкт” + “суб'єкт – об'єкт”. Об'єкт обумовлює зміст та форму взаємодії. Значення об'єкта для діяча розкривається в його ставленні до об'єкта.

Відповідаючи на сформульоване вище запитання щодо можливості розгляду педагогічної взаємодії як самостійної категорії, можна на підставі зазначених міркувань характеризувати її як таку систему, специфічним продуктом якої є *спільний інтерактивний простір* при поєднанні вчителя та учня (учнів) та їх перетворенні на колективний суб'єкт. Відповідно до цього спільного інтерактивного простору відбувається взаємовплив як взаємний обмін схемами предметних, пізнавальних, комунікативних дій.

Проведений аналіз терміна “педагогічна взаємодія” ставив за мету визначити вихідні посилки, які необхідні для формулювання дефініції поняття і надання йому значення, відповідного до суті реально існуючого явища. У дефініції ми виходили з вимог класифікаційного визначення поняття. Для цього

треба було з'ясувати рід поняття “педагогічна взаємодія” (у нашому випадку виявилось дві можливості у визначенні роду – педагогічний процес та взаємодія) і виду відмінності. У зв'язку з цим виникла можливість сформулювати визначення:

1. Педагогічна взаємодія є педагогічним процесом, який здійснюється у термінах взаємодії – взаємний вплив, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід.

2. Педагогічна взаємодія є взаємодією, яка здійснюється у термінах педагогічного процесу – навчання та виховання.

3. Педагогічна взаємодія є функціональною системою, яка засновується на єдності її протилежних змістовних ознак – “педагогічності” та “інтерактивності”. Результатом цієї функціональної системи є спільний інтерактивний простір при поєднанні вчителя та учня (учнів) та їх перетворенні на колективний суб'єкт “*взаємодіяльності*”. Спільний інтерактивний простір являє собою детермінанту змін учасників взаємодії відповідно до об'єктивних вимог колективного суб'єкта.

1.4. Структурно-функціональний аналіз педагогічної взаємодії

Педагогічна взаємодія як складне цілісне явище потребує виявлення її загальної будови шляхом звертання до родового поняття та екстраполяції його складових на поняття “педагогічна взаємодія”, а також аналізу її формальної структури у найбільш загальних категоріях.

Вихідним в аналізі основних понять є поняття *системи* та *системного підходу* [14, 101, 255, 313, 342, 403, 421, 508].

Система розглядається як сукупність елементів, що знаходяться у певних відношеннях та зв'язках один з одним та утворюють певну єдність [426, с. 610], а також як складний об'єкт дослідження [375, с. 132]. Системою у проблематиці педагогічної взаємодії може бути єдність елементів, і тоді слід визначити ці елементи у їх поєднанні. Це може бути також складне явище, і тоді слід аналітично виокремити елементи в його складі. Але і в першому, і в другому випадку йдеться про аналітичне розчленування досліджуваного явища.

Звичайно, досліджувана система, яка є системою завдяки своєму цільовому призначенню, феноменологічно відкрита у своїх зовнішніх операційних проявах (категорія явища). Розгляд педагогічної взаємодії як системи потребує визначення її цільового і, отже, смислового призначення та її операційних (інструментальних) аспектів.

Якщо застосувати феноменологічний підхід, то він дасть можливість уже через зовнішні прояви розкрити обставини, які у своїй сукупності дають певне уявлення про загальні риси педагогічної взаємодії через визначення її операційних аспектів у парадигмі “дії вчителя – дії учнів”. Цільовий аспект педагогічної взаємодії у цьому випадку встановлено призначенням освіти, яке у самому загальному вигляді описується у парадигмі “знання-уміння-навички”.

Дослідження педагогічної взаємодії як системи – *відношення* (взаємозалежність її елементів), *зв'язок* (взаємозумовленість її елементів) [426, с. 610] – потребує врахування головної вимоги системного підходу – точної ідентифікації об'єкта, що аналітично досліджується, у більш загальній системі [14, с. 53]. Окрім того, ми маємо пам'ятати, що педагогічна взаємодія набуває специфічних формальних та змістовних ознак у контексті різних педагогічних систем (белл-ланкастерська, бригадно-індивідуальна, говард-план, класно-урочна, мангеймська, комплексна, комп'ютерна, предметно-курсорова тощо) [375, с. 134].

Відповідно до системних принципів (цілісність, структурність, взаємозалежність системи та середовища, ієрархічність, множинність опису) [426, с. 610] педагогічна взаємодія може бути описана у вигляді представлених аксіоматичних конструктів.

Цілісність (інтегрованість, самодостатність, автономність) стосовно поняття педагогічної взаємодії означає, що педагогічна взаємодія є категорією, яка відтворює основні, головні властивості сумісної діяльності педагога та учнів

Структурність (здатність мати стійкі зв'язки як основу цілісності) педагогічної взаємодії полягає у виявленні в ній елементів, які характеризуються певними причинно-наслідковими зв'язками.

Взаємозалежність системи та середовища (вплив середовища на функціональні прояви системи) вказує на те, що педагогічна взаємодія відтворює основні взаємозалежності – комунікативні, практичні, гностичні, що є притаманними соціальній спільноті, у контексті якої здійснюються інтерактивні контакти педагога та учнів.

Ієрархічність (упорядкованість взаємодії між рівнями від вищого до нижчого) педагогічної взаємодії ґрунтується на об'єктивних умовах, які є її системотвірною основою, і відображається у наступному. Вона може відбуватися в епізодичних, тимчасових інтерактивних актах, коли її учасники діють як Ми-суб'єкт у рамках певного завдання. Вона може виступати як стійка властивість взаємин вчителя та учнів упродовж досить великого відрізка часу.

Множинність опису (багатоаспектність педагогічної взаємодії як складного явища) передбачає врахування таких аспектів: особистісний, діяльнісний, змістовний, гностичний, методичний, мовленнєвий, ціннісний, поведінковий.

Все вище зазначене дозволяє розглядати педагогічну взаємодію як складне та багатопланове явище.

Родовим поняттям поняттю “педагогічна взаємодія” є поняття “взаємодія”, до змісту якого у філософії відносять такі ознаки: процес *впливу* об'єктів один на одного; *взаємна обумовленість*; *зміна станів*; *взаємоперехід* [426, с.81]. Орієнтація на таке визначення є причиною, яка дає можливість характеризувати педагогічну взаємодію як взаємний вплив учителя та учнів [275, 334].

У дослідженні педагогічної взаємодії родовим поняттям має бути не поняття “взаємодія”, а поняття “міжособистісна взаємодія”. Звертання до поняття “взаємодія” є, по перше, перескакуванням через найближчий рід, що потребує додання великої кількості видових відмінностей, і поєднано з ускладненням процедури дослідження. По-друге, у цьому випадку ми неминуче приходимо до її трактування як *впливу* суб'єктів один на одного.

Поняття “міжособистісна взаємодія” повніше відображує сутність педагогічної взаємодії. Родовим поняттям до поняття “міжособистісна взаємодія” є: а) контакт двох чи більше індивідів; б) система взаємообумовлених дій; в) вплив одного індивіда на іншого; г) спосіб реалізації спільної діяльності [455, с. 67, 68].

Звертає на себе увагу ознака *об'єктності* (предметності) у міжособистісній взаємодії, наявність якої передбачає спільні зусилля, спільну діяльність, а також ознака *ситуативності*, яка вказує на регламентацію міжособистісної взаємодії конкретними умовами ситуації [455, с. 68].

Як бачимо, найбільш повно відображає сутність педагогічної взаємодії родове поняття “спосіб реалізації спільної діяльності”. Отже, можна сформулювати таку дефініцію. *Педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією у значенні способу реалізації спільної діяльності.*

Таке визначення педагогічної взаємодії має деякі подібні ознаки із визначенням Я.Л.Коломінського, який пише: “Міжособистісну взаємодію у педагогічному процесі доцільно розглядати як педагогічну взаємодію, що включає внутрішню (“педагогічне ставлення”) і зовнішню (“педагогічне спілкування”) підструктури [195, с. 37]”. У цьому визначенні підкреслюється, що педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією у педагогічному процесі, яка має такі видові відмінності, як “педагогічне ставлення” та “педагогічне спілкування”. Із цього випливає, що засобом педагогічної взаємодії є педагогічне спілкування, тобто педагогічна взаємодія як ціле підпорядковує собі педагогічне спілкування, яке є її елементом.

Слід також зазначити, що Я.Л.Коломінський визначає не стільки педагогічну взаємодію, скільки взаємодію міжособистісну. Визначаючи поняття міжособистісної взаємодії, він розкриває її ознаки шляхом звертання до поняття педагогічної взаємодії як родового поняття. Вважаємо, що цитоване визначення декілька звужує проблематику педагогічної взаємодії уже тим, що у ньому робиться наголос на міжособистісному. Міжособистісна взаємодія передбачає врахування саме *особистісного* у педагогічному процесі. Діяльнісне ж залишається поза межами детального теоретичного розгляду.

У цьому аспекті цитоване визначення відповідає погляду І.О.Зімньої та співавторів на те, що взаємодія є більш загальною категорією у порівнянні з категорією спілкування [159], якому протистоїть інший погляд – спілкування є самостійною категорією, а взаємодія – її елементом [12, 58, 285, 315].

В психологічній літературі існують вказівки на різноманітні ознаки, котрі належать до змісту поняття взаємодія. Згідно з цими дослідженнями, взаємодія

характеризується як *соціальна, колективна діяльність* [241], як *багаторівневе явище*, в якому співробітництво розглядається як його вищий рівень [262]. Одним із важливих аспектів взаємодії є *розуміння іншого* [198], *ставлення до іншої особи* [195, 196, 345].

У феномені “взаємодія” дослідники розглядають такі аспекти: *структура соціальної дії* [467], *структура взаємодії* [510], *діалогічність мовлення* [495, 498], *зацікавленість у співбесіді* [522], *міжособистісна привабливість* [473]. Взаємодія визначається впливом таких факторів: суспільство, група, стосунки, інтеракції, індивідуальна поведінка, фізіологічні фактори [510, с. 619].

Як бачимо, поняття педагогічної взаємодії може бути значно збагачене за рахунок звертання до зазначених досліджень. Але принципово важливим у цьому плані є збереження вихідної лінії у його трактуванні: педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією у педагогічному процесі.

Визначаючи мету системного аналізу педагогічної взаємодії, ми повинні розглянути це поняття у порівнянні з поняттям “*соціальна взаємодія*” [388, 393, 452, 467]. Якщо категорія міжособистісної взаємодії у більшій мірі відтворює *психологічну* сутність суб'єкт-суб'єктних відношень (зв'язків), то категорія соціальної взаємодії відображає їх *рольові* аспекти, де наголос робиться не на міжособистісній, а на рольовій детермінації взаємодії. Роль, як вона розуміється у психології, є модусом поведінки суб'єкта, що визначається його соціальним статусом, необхідністю дотримуватися норм, правил, очікувань соціальної групи [455, с. 617].

Поняття соціальної взаємодії співвідноситься з поняттям “*соціальна система*” (соціальна спільність, яка об'єднана зв'язками та відносинами). Поняття “*соціальна система*” розглядається широко (група людей, економічна, правова система) або у вузькому значенні (особистість як специфічна соціальна система) [426, с. 611].

Застосування в міркуванні поняття соціальної системи призводить до висновку про існування декількох загальних інтерактивних систем:

1. Система “*соціум – група*” – активність підпорядкована законодавству, нормативним документам та приписам. Конкретним проявом системи “соціум – група” у педагогічному процесі є “*державна система – міністерство освіти*”, “*міністерство освіти – відділ освіти облдержадміністрації*”, “*відділ освіти облдержадміністрації – районний, міський відділ освіти*”, “*районний, міський відділ освіти – освітній заклад*”. Діяльність групи підпорядковується вимогам соціуму як цілого. Педагогічна взаємодія, яка за своєю суттю, як це було показано вище, є міжособистісною взаємодією, має ознаки соціальної взаємодії у тих аспектах, які визначаються соціальною детермінацією педагогічного процесу. Якщо залишити без уваги психологічний аспект, що стосується у першу чергу закономірних проявів суб'єктності кожного з учасників, то педагогічна взаємодія може бути визначена через родові поняття “соціальна взаємодія”. Отже, *педагогічна взаємодія є соціальною взаємодією у педагогічному процесі*.

2. Система “*група – індивід*” – активність індивіда підпорядкована нормам життєдіяльності групи. Цю систему можна конкретизувати у системах “міністерство освіти – співробітник міністерства освіти”, “відділ освіти облдержадміністрації – співробітник відділу освіти облдержадміністрації”, “районний, міський відділ освіти – співробітник відділу освіти”, “освітній заклад – співробітник освітнього закладу”. Це означає, що група є опосередкуванням системи “соціум – індивід”. Вона як соціальна система функціонує відповідно до вимог соціуму, формує характерні риси її членів, надає їм специфічних ознак. Суб'єкт у своїй поведінці повинен враховувати вимоги групи.

Розгляд проблеми педагогічної взаємодії у цьому ракурсі висуває на перший план соціально-психологічні ознаки, які слугують указівкою на те, що власне відбувається у групі в процесі сумісної діяльності. У зв'язку з цим родовим поняттям педагогічної взаємодії має бути взаємодія як соціально-психологічне (внутрішньо групове) явище. Звідси *педагогічна взаємодія є соціально-психологічною взаємодією у педагогічному процесі*.

3. Система “*індивід – індивід*” – активність має варіанти: а) наголос у взаємодії на *офіційному* (соціальна взаємодія носіїв соціальних ролей); б) наголос на *особистісному* (міжособистісна взаємодія); в) наголос на *діяльнісному* (взаємодія як сумісна діяльність).

Якщо розглядати цю систему як функціональну систему, то у першому випадку її результатом має бути *соціальний* статус (оцінка іншим соціальної успішності індивіда), у другому – *особистісний* статус (оцінка рівня особистісного розвитку індивіда іншим), у третьому – “*діяльнісний*” статус (оцінка іншим рівня функціонального, “предметно-перетворюючого” розвитку індивіда), які, на нашу думку, входять до змісту Я-концепції індивіда.

Розгляд педагогічної взаємодії у термінах системи “*індивід – індивід*” уможливорює визначення її родового поняття – міжособистісна взаємодія. Відповідно до нього *педагогічною взаємодією являється міжособистісна взаємодія у педагогічному процесі*. Якщо до цієї дефініції додати ознаку діяльнісного опосередкування міжособистісної взаємодії, яка, по суті справи, є її *змістовною і смисловою* ознакою, то дефініція педагогічної взаємодії отримує таке формулювання. *Педагогічна взаємодія є міжособистісною і водночас “діялісною” взаємодією у педагогічному процесі*.

Отже, педагогічна взаємодія з погляду системного підходу включає в себе ознаки соціальної, соціально-психологічної, “міжособистісно-діялісної” взаємодії.

Застосування поняття соціальної системи (*індивід* як елемент соціальної групи, *соціальна група* як елемент суспільства) є необхідним для того, щоб показати, що педагогічна взаємодія у той чи інший спосіб відтворює основні ознаки процесів взаємодії у суспільстві [483, с.61], системі освіти [194], котрі виходять за межі безпосередніх контактів педагога й учнів (принцип взаємозалежності системи та середовища) і виступають як опосередкування

педагогічного ефекту.

Наведені міркування дозволяють дійти висновку про те, що поняття педагогічної взаємодії може бути охарактеризованим за допомогою такого ряду понять: *система – соціальна система – соціальна група – особистість*. У цьому ряду попереднє поняття конкретизується ознаками поняття наступного. Система є упорядкованою єдністю та зв'язків елементів. Соціальна система є інтегральним показником соціально-функціональних ознак, що притаманні сукупності соціальних груп. Соціальна група демонструє наявність системи інтегральних якостей, які випливають із особливості інтерактивних взаємин окремих індивідів, що належать до певної групи. Особистість як соціальна система відтворює у своїй структурі структуру значущих відношень (зв'язків) групи, до якої вона належить не тільки функціонально, але й ототожнює себе з нею.

Наступне поняття в названому ряду стосується попереднього у плані співвідношення в діаді *частина - ціле*. Індивід набуває ознак соціальної групи, до якої він належить. Соціальна група, у свою чергу, виявляє ознаки, які є наслідком впливу соціальної системи на окрему групу.

Отже, педагогічна взаємодія як системне явище має ознаки: *соціальної системи* (визначаються законом, державною освітньою доктриною, ментальністю нації); *соціальної групи* (визначаються динамікою соціально-психологічних взаємин у великих та малих групах); *особистості* як специфічної соціальної системи (визначаються рівнем діяльнісного та особистісного розвитку індивіда).

Для кожної системи властивий свій вид діяльності, що виступає як її функціональний атрибут. Так, діяльність міністерства освіти спрямована на об'єкти керування шляхом розробки та впровадження документів у практику підпорядкованих організацій відповідно до державного стандарту освіти. Діяльність підпорядкованих відділів освіти (обласні, районі, міські) виражається у наданні одержаним документам конкретного змісту відповідно до регіональних особливостей і умов, в яких здійснюється освітня практика. Діяльність освітніх закладів здійснюється відповідно до документів, одержаних від безпосереднього відділу освіти з урахуванням конкретних матеріальних, технологічних, методичних умов. У цілому, головне призначення органів управління освітою полягає у визначенні *змістовного* аспекту педагогічної взаємодії.

Діяльність у вищезазначених системах відображає існуючі у суспільстві моделі менеджменту. Н.Л.Коломінський підкреслює, що специфічною рисою менеджменту в освіті має бути його гуманістичність [194, с. 11]. Це важливо не тільки тому, що урахування психологічних особливостей людей має першорядне значення для організації управління, але й тому, що повноцінне здійснення керівних вказівок вищих органів залежить від безпосереднього виконавця (педагога, учня). Наведене висуває певні вимоги щодо особистості педагога у плані її *інтегрованості* у педагогічну і, отже, соціальну спільноту.

Із вищезазначеного випливає можливість указати на багаторазові опосередкування педагогічної взаємодії, базовою (вихідною) одиницею якої, як ми вважаємо, є міжособистісна взаємодія у системі “суб'єкт – суб'єкт”. Це дає можливість показати, використовуючи влучний вираз Н.Л.Коломінського [194, с. 12], ту “важку конструкцію”, яка розташована над системою “суб'єкт – суб'єкт” у педагогічній взаємодії.

Вище ми говорили про системну будову педагогічної взаємодії, яка ніяким чином не зводиться лише до безпосередніх контактів вчителя та учнів у педагогічному процесі. Ми дійшли висновку про відповідну будову “по вертикалі”, де у підніжжя знаходиться система “суб'єкт – суб'єкт”, над якою надбудовуються складніші системи – колектив шкільного класу, педагогічний та учнівський колектив освітнього закладу як уособлення морально-етичних, професійно-діяльнісних норм, якими керуються учасники педагогічної взаємодії. Над колективом освітнього закладу, у свою чергу, надбудовується колектив відповідного відділу освіти, який своєю діяльністю опосередковано впливає на діяльність підпорядкованого освітнього закладу. На наш погляд, відділ освіти є не тільки суб'єктом управління, але й “транслятором” моделей спілкування та взаємодії у системі “суб'єкт – суб'єкт”.

Якщо іти за наміченою лінією міркувань, то модель міжособистісної взаємодії у системі “суб'єкт – суб'єкт” стосовно взаємин керівника і підлеглого, вчителя та учня має бути доповнена посиленням на відповідну роль обласного відділу освіти, міністерства освіти, які своєю діяльністю визначають моделі міжособистісної взаємодії у професійній (педагогічній) праці.

Із сказаного випливає, що особливості міжособистісної взаємодії у системі “суб'єкт – суб'єкт” тією чи іншою мірою відтворюють загальні риси міжособистісних стосунків, притаманні соціальній спільноті у системі освіти. Отже, педагогічна взаємодія як системне явище виявляє відповідні системні взаємозалежності, які у той чи інший спосіб впливають на здійснення її окремих актів.

По-перше, педагогічна взаємодія спирається на засвоєний соціальний досвід його учасників (педагог, учень) у процесі *соціалізації*. Соціалізація є засвоєнням і відтворенням соціально-онтологічного досвіду у процесі комунікації і практичної діяльності. Вона здійснюється як спонтанний вплив соціуму, цілеспрямованої освіти, виховання, що формує моделі взаємодії у процесі комунікації і сумісної діяльності. Результатами соціалізації є: засвоєні в родині та інших соціальних групах традиції і норми; осмислення норм відповідно до власних уявлень, установок, орієнтирів, досвіду входження у різні групи; індивідуально-вікова модель ставлення суб'єкта до соціуму. Вони виконують функції контролю, регуляції поведінки відповідно до статусу і установок у системі соціальних зв'язків у плані співвідношення зовнішнього і внутрішнього контролю [455, с. 666].

Окрім того, що педагогічна взаємодія спирається на *результати* соціалізації, вона є водночас і *процесом*, і *засобом* соціалізації. Те, що є

результатом, не тільки застосовується як засіб, але й само розвивається відповідно до актуальних вимог. Інакше кажучи, індивідуальна модель взаємовідносин із соціумом відтворюється у педагогічній взаємодії і як вже існуючий (засвоєний) спосіб, і як те, що підлягає зміні та удосконаленню відповідно до існуючих умов та вимог актуальної ситуації взаємодії. Значення соціалізації для педагогічної взаємодії полягає у її спрямованості на ширше коло соціумного існування, ніж те, яке передбачається педагогічним процесом, що надає йому смислу як способу “входження” у суспільні відносини.

По-друге, педагогічна взаємодія спирається на індивідуальний досвід взаємодії у групі та з групою кожного учасника, який походить від процесу *інтеграції*, що забезпечує існування групи як цілого завдяки таким ознакам, як упорядкованість, узгодженість, субординація, стабільність.

У груповій інтеграції виділяють такі аспекти: а) *міжособистісні емоційні взаємини* на основі емоційної ідентифікації з групою та її окремими членами; б) *взаємодію у сумісній діяльності* на основі оптимального поєднання індивідуальних дій та узгодженості функціонально-рольової поведінки; в) *ціннісні орієнтації, установки, нормативні уявлення* у групі, які забезпечують її ціннісно-орієнтаційну єдність [337, с. 141].

Аналогічно із зазначеним вище можна вказати на те, що педагогічна взаємодія не тільки спирається на *інтегративний* досвід, у якому відображаються навички “входження” в групу та поведінки в ній, але є також засобом його розвитку і удосконалення відповідно до реальних умов визначеної групи.

Значення *інтеграції* для педагогічної взаємодії полягає у її спрямованості на достатньо конкретне коло завдань групового існування кожного члена групи з погляду на те, як забезпечити собі становище у ній відповідно і до її упорядкованості відносно сумісної діяльності, і до власного уявлення про себе як особистості, що надає йому смислу як засобу “входження” у групові стосунки.

По-третє, педагогічна взаємодія спирається на індивідуальний досвід міжособистісної взаємодії, яка є, як було показано вище, контактом двох чи більше індивідів з характерними для неї взаємообумовленими діями, впливом одного індивіда на іншого, способом реалізації спільної діяльності [455, с. 67]. За Я.Л.Коломінським, психологічна основа міжособистісної взаємодії утворюється у парадигмі *ставлення* (мотиваційно-потребнісні, перцептивно-когнітивні аспекти). У процесуальному плані ставлення виявляється у мовленнєвій поведінці та відповідних йому невербальних проявах [195, с. 37].

На наш погляд, ставлення буде психологічною основою міжособистісної взаємодії лише у тому випадку, коли воно є *позитивним ставленням*. Отже, більш точно сутність міжособистісної взаємодії, як ми вважаємо, відбиває ознака *взаємності*, яка виражається в явищах *ідентифікації* суб'єкта з іншим суб'єктом на підставі *деталей подібності*. Ідентифікація виявляється: а) в інтеграції з іншими у міжособистісних стосунках; б) в прийнятті чужих еталонів

і цінностей; в) в наслідуванні поведінки інших; г) в моделюванні себе в актах поведінки іншого як психологічної основи сумісної діяльності [455, с. 195, 197].

Проведений аналіз дозволяє розглядати педагогічну взаємодію як системне явище і побудувати її *системну модель* (рис. 1.1).

Рис. 1.1. Системна модель педагогічної взаємодії

У системній моделі категорію *системи* ми конкретизували у поняттях “соціальна система”, “соціальна група”, “особистість”, а також у понятті “освітня система” та її супідрядних понять “педагогічна система”, “соціально-психологічна система освітнього закладу”, “міжособистісна система”. Категорія *взаємодії* була конкретизована у поняттях “соціальна взаємодія”, “соціально-психологічна взаємодія”, “міжособистісна взаємодія”.

Головним *механізмом*, який забезпечує *цілісність* системи, є взаємодія її елементів. Стосовно соціальної системи головним виявом взаємодії виступає *соціалізація*, соціальної групи – *інтеграція*, міжособистісної системи – *ідентифікація*.

Згідно із запропонованою моделлю, педагогічна взаємодія як системне явище має ознаки освітньої, педагогічної, соціально-психологічної та міжособистісної системи у педагогічному процесі. *Освітня система* визначається державними органами управління освітою, закладами освіти, державним стандартом освіти, змістом освіти. *Педагогічна система* зумовлюється системою організації навчання і виховання. *Соціально-психологічна система* характеризується функціонально-рольовою структурою малої групи (педагогічний колектив, шкільний клас) та її динамікою. *Міжособистісна система* виражається у взаємозв'язках учасників педагогічного процесу. Отже, як системне явище, *педагогічна взаємодія має ознаки взаємодії, соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної*

взаємодії.

Педагогічна взаємодія у самому загальному вигляді є відображенням структурно-функціональних залежностей системи, які конкретизуються у явищах соціалізації, інтеграції, ідентифікації. *Структурно-функціональні залежності системи* характеризуються підпорядкуванням елементів загальному призначенню системи – одержанню результату. *Соціалізація* передбачає засвоєння соціального досвіду шляхом участі у системі соціальних зв'язків та активного їх відтворення у процесі самовизначення. *Інтеграція* обумовлюється міжособистісними стосунками, взаємодією у сумісній діяльності, цінностями, установками, нормами. *Ідентифікація* визначається ототожненням себе з іншим (наслідування), продовженням себе в іншому (перенесення), переходом на позицію іншого (засвоєння особистісних смислів іншого).

На підставі запропонованої моделі з'являється можливість наступних поглядів на педагогічну взаємодію:

1. Педагогічна взаємодія є видом *взаємодії* в освітній системі (державні органи управління освітою, закладами освіти, державний стандарт освіти, змістом освіти). Як вид взаємодії вона відтворює основні залежності суб'єкт-суб'єктних зв'язків у спільній праці педагога та учнів, які можна розділити на *впливи* (прямі – вказівки стосовно змін у поведінці та діях іншого; опосередковані – інструментальний вплив на об'єкт як засіб внесення бажаних змін у поведінці та діяльності іншого) і *взаємодії* (прямі – обмін вербальними діями для досягнення мети; опосередковані – спрямованість на спільний об'єкт для досягнення спільного результату).

2. Педагогічна взаємодія є видом *соціальної взаємодії* у педагогічній системі (система організації навчання та виховання), який визначається закономірностями *соціалізації* – засвоєння соціального досвіду шляхом участі у системі соціальних зв'язків навчання та виховання та активного їх відтворення у процесі самовизначення. Головною ознакою соціальної взаємодії є статусно-рольова взаємодія з відповідними їй причинно-наслідковими відношеннями. За своїм основним призначенням вона є дидактично-виховною цільовою системою, зміст якої визначається державною освітньою доктриною. Як різновид соціальної взаємодії, що характеризується спрямованістю на формування особистості учнів та їх освіченості, педагогічна взаємодія – це взаємодія, провідною ознакою якої є *формування суб'єктності* її учасників відповідно до вимог педагогічного процесу.

3. Педагогічна взаємодія є видом *соціально-психологічної взаємодії* у соціально-психологічній системі навчального закладу (динаміка соціально-психологічних взаємозв'язків у великих та малих групах навчального закладу), яка визначається закономірностями *інтеграції*, – міжособистісні стосунки вчителів та учнів у навчанні та вихованні на основі спільних цінностей і норм.

4. Педагогічна взаємодія є видом *міжособистісної взаємодії* у міжособистісній системі (взаємозв'язки, установки, очікування, стереотипи,

диспозиції у системі “вчитель – учень”), яка визначається закономірностями *ідентифікації* – ототожнення себе з іншим (наслідування), продовження себе в іншому (перенесення), перехід на позицію іншого (засвоєння особистісних смислів іншого).

З погляду *формальних структурно-функціональних залежностей системи* педагогічну взаємодію можна розглядати у термінах суб'єкта та об'єкта. Зв'язок суб'єкта й об'єкта визначається у філософії як діалектичне протиріччя, що розуміється як взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін і тенденцій, котрі знаходяться у внутрішній єдності і проникненні. Ознаками діалектичного протиріччя є взаємозумовленість, взаємопроникнення, взаємовиключення, взаємозаперечення [426, с. 545].

Можна назвати такі види суб'єкт-об'єктних зв'язків: 1) дії суб'єкта безпосередньо спрямовані на об'єкт з метою його перетворення; 2) суб'єкт використовує об'єкт як знаряддя для перетворення іншого об'єкта; 3) два суб'єкти впливають на один об'єкт одночасно (поперемінно), узгоджено (не узгоджено); 4) два суб'єкти використовують один об'єкт як знаряддя для впливу на інший об'єкт.

Суб'єкт-об'єктні зв'язки можна поділити на *прямі і непрямі, прямі інтерактивні і інструментально інтерактивні*. Зазначимо, що об'єктом можуть бути предмети, явища, засоби їх заміщення (знаки). Об'єктом у суб'єкт-об'єктних зв'язках педагогічної взаємодії є *текст* (текстове відображення об'єктивної дійсності).

Для формального аналізу структурно-функціональних залежностей педагогічної взаємодії потрібна класифікація суб'єкт-суб'єктних зв'язків.

Суб'єкт-суб'єктні зв'язки можна поділити на впливи (прямі і опосередковані) і взаємодії (прямі і опосередковані).

Прямі впливи: 1) ситуативне, мимовільне прагнення вплинути на поведінку іншого; 2) ситуативний, довільний вплив як процес використання засобів, адекватних вибраній меті; 3) довільна складна цільова поведінка як об'єктивна стійкої системи цілей особистості; 4) спонукання іншого до дії з об'єктом без вказівки на спосіб її виконання; 5) спонукання іншого до дії з об'єктом як інструктаж про застосування способів, прийомів, правил тощо.

Опосередковані впливи: 1) простий інструментальний вплив, в якому вплив на об'єкт є засобом впливу на суб'єкта; 2) послідовний інструментальний вплив на об'єкт (об'єкти), що викликає бажані зміни у поведінці суб'єкта; 3) послідовний інструментальний вплив на об'єкт, продиктований системою цілей і ставить за мету внести бажані зміни в поведінку іншого; 4) послідовний складний інструментальний вплив на об'єкти, продиктований системою цілей і має на меті внести бажані зміни в поведінку іншого; 5) послідовний складний інструментальний вплив як екстеріоризація стійкої системи цілей, що складається з низки впливів на об'єкт (об'єкти), котрі впливають на групу і через неї на суб'єкт.

Пряма взаємодія: 1) обмін діями (предметними, вербальними, невербальними) відповідно до змісту ситуації; 2) обмін діями відповідно до змісту ситуації і особистості партнера; 3) обмін діями відповідно до значущих цілей партнерів; 4) континуум обміну діями відповідно до значущих цілей партнерів; 5) постійний обмін діями відповідно до системи значущих цілей партнерів.

Опосередкована взаємодія: 1) проста взаємодія, що опосередкована спільним об'єктом; 2) інструментальна взаємодія, яка визначається ситуацією і спрямована на спільний об'єкт; 3) інструментальна взаємодія, яка визначається суб'єктивно значущою метою; 4) інструментальна, позаситуативна, суб'єктна взаємодія, що визначається системою цілей партнерів; 5) інструментальна, позаситуативна, суб'єктна взаємодія, що визначається і регулюється референтною групою чи значущим іншим.

На підставі зазначеного можна вказати на формальну структуру педагогічної взаємодії – суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні зв'язки. Суб'єкт-об'єктні зв'язки (прямі, інтерактивні, інструментальні) ми конкретизуємо посиленням на текстове відображення, інтерпретацію та адаптацію змісту навчання. Суб'єкт-суб'єктні зв'язки (прямі і опосередковані впливи та взаємодії) визначаються соціально-перцептивними, статусно-рольовими, міжособистісними явищами.

Виходячи з того, що одиницею педагогічної взаємодії є система “суб'єкт – суб'єкт” (“вчитель – учень”, “учень – учень”), ми запропонували її базову модель (рис. 1.2).

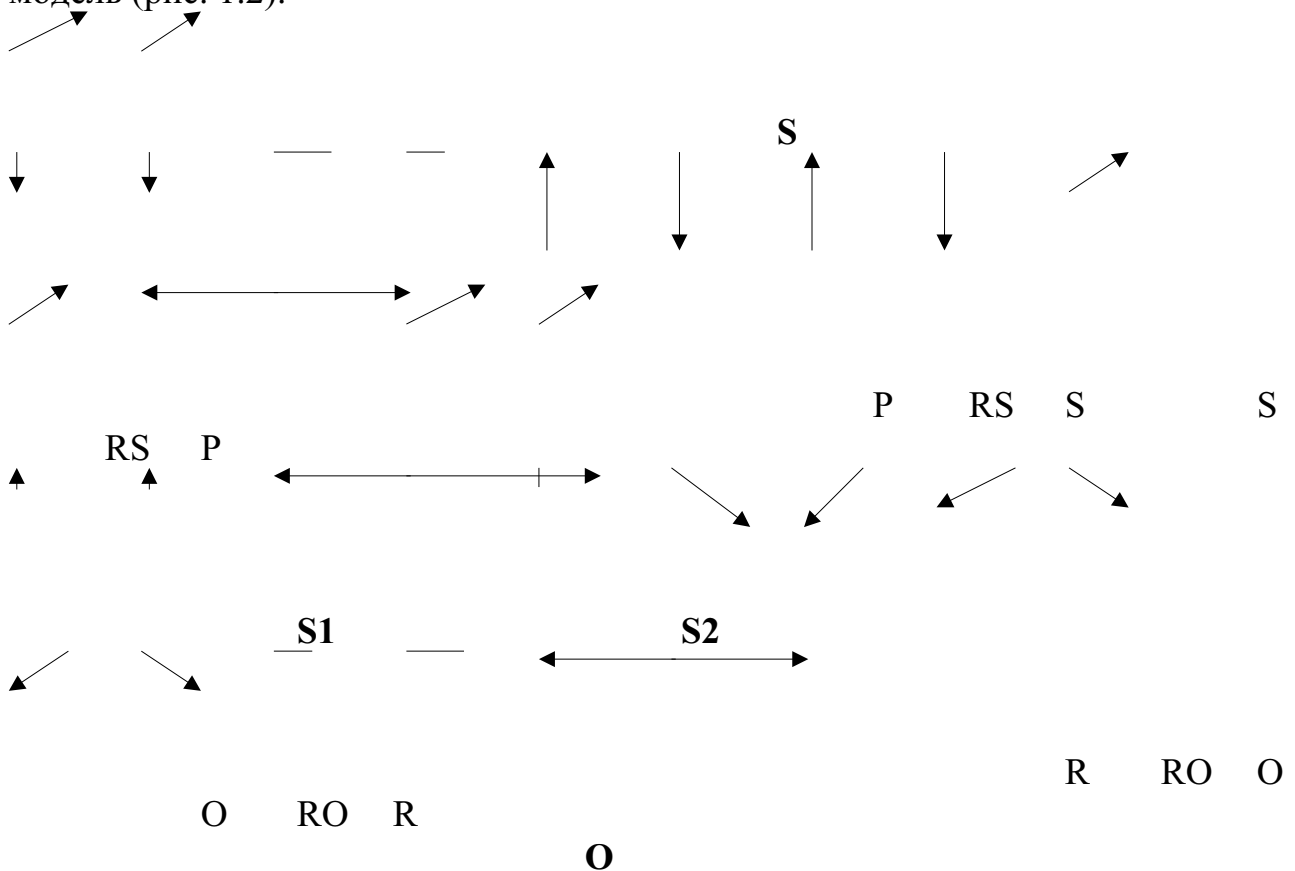


Рис. 1.2. Базова модель педагогічної взаємодії

Дамо пояснення до цієї моделі. Особистість і діяльність як суб'єктні конструкти існують у просторі суб'єкт-суб'єктних (S – S) та суб'єкт-об'єктних (S – O) зв'язків, тому і створюються у них. У взаємодії вони переживаються учасниками як Ми-концепція (S) та Ми-об'єкт (O) і відображаються у свідомості суб'єкта (S) як факти досвіду (R – reflection), і як інтернальні конструкти виконують функцію породження та регуляції (P – production). Педагогічна взаємодія з погляду на парадигми свідомості, особистості і діяльності містить не тільки елемент суб'єкт-суб'єктних зв'язків, але й елементи взаємовідображення, відображення і регулювання цих зв'язків. Результати суб'єкт-суб'єктних (RS) та суб'єкт-об'єктних зв'язків (RO) збагачують досвід (R) та удосконалюють регуляцію (P).

У цілому, психологічна структура педагогічної взаємодії визначається у поняттях, які відтворюють активність суб'єкта (вчитель, учень) у функціях відображення та регуляції (категорія свідомості), активності у соціумному середовищі (категорія особистості) та у предметно-знаковому середовищі (категорія діяльності), які відтворюють психологічні умови, за яких відбувається інтерактивне поєднання суб'єктності вчителя та учня.

1.5. Механізми педагогічної взаємодії

Поняття “психічний механізм” ми розглядаємо як *спосіб*, за допомогою якого досягається “психічний” результат, що є необхідною умовою для здійснення *психічної* діяльності. Психічний механізм виявляється у ранніх онтогенетичних придбаннях, які слугують основою для *поєднання* дорослого і дитини і наступних новоутворень, які відображають своєрідність взаємин, що ускладнюються з віком дитини і слугують психологічною основою актуальних і потенційних інтерактивних стосунків. Психічний механізм є індискретною інтернальною (глибинною) адаптивною системою, відображає зміст інтерактивного буття, особливості якого є детермінантами його функціонального змісту і, отже, його ускладнення та розвитку.

Вважаємо за доцільне відокремити поняття “психічний механізм” (іманентна властивість психіки як самостворювання функціональної системи для досягнення бажаного результату) і “психологічний механізм” (теоретичний конструкт як основа наукового відображення досліджуваного явища).

У психології досить часто використовується термін “психологічний механізм” у значенні засобу, знаряддя, який, на думку К.К.Платонова, є некоректним терміном, тому що “психічне – це системна якість як продукт коркової нейродинаміки, що не має довжини у просторі і власних механізмів [330, с. 111]”. Якщо психологічний механізм розуміти не як знаряддя, а як спосіб, то можна провести паралель між поняттями “механізм” і “функція”. Функція визначається як “відношення двох (групи) об'єктів, у якому зміна одного з них

супроводжується зміною іншого [426, с. 751]”. Виявлення функціональних залежностей педагогічної взаємодії є, по суті справи, визначенням психологічних механізмів як *закономірних способів* її здійснення. Ці способи є функціональним виразом структурних елементів педагогічної взаємодії. Інакше кажучи, визначаючи структуру педагогічної взаємодії і взаємозалежність її складових, ми тим самим визначаємо її механізми.

Психічні механізми у самому загальному вигляді є внутрішніми (глибинними) регуляторами зовнішньої активності (поведінки, спілкування, праці). Стосовно педагогічної взаємодії, як ми вважаємо, вони мають бути поділені на механізми, які забезпечують регуляцію у суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношеннях (зв'язках). Окрім того слід виділити механізми суцільно *внутрішні*, які визначають рух суб'єктивної реальності (інтернально зорієнтовані механізми), і механізми *зовнішні*, що регулюють взаємодію у реальних обставинах сумісної діяльності вчителя та учнів (екстернально зорієнтовані механізми). Інтернальні механізми забезпечують узгодженість внутрішнього світу з ідеєю власного “Я”, а екстернально зорієнтовані механізми – узгодженість власного “Я” відповідно до зовнішніх вимог.

Ми вважаємо, що єдність *інтернального* (психічні механізми) та *екстернального* (події життя) утворює *суб'єктну функціональну систему*, основним призначенням якої є досягнення корисного результату в інтерактивній ситуації. Завдяки цій системі здійснюється розвиток психічних механізмів пристосування до конкретних умов життя, діяльності, спілкування.

Відповідно до запропонованої нами базової моделі, педагогічна взаємодія ґрунтується на процесах соціальної перцепції, розумінні та інтерпретації результатів в суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношеннях у діаді “вчитель – учень”, яка є базовою (первісною) ланкою в її структурі, та їх трансформації на суб'єктно значущі психологічні утворення.

“Свідомісний” аспект педагогічної взаємодії можна, як ми вважаємо, описати у понятті *усвідомлення* вчителем та учнем: а) загального особистісного і діяльнісного досвіду; б) міжособистісних і діяльнісних взаємин у групі; в) інтерсуб'єктного досвіду. *Особистісний* план педагогічної взаємодії можна відтворити у понятті *досвіду*: а) загального соціального; б) міжособистісних стосунків у групі; в) визначення способу результативних суб'єкт-суб'єктних дій. *Діяльнісну* площину педагогічної взаємодії можна окреслити за допомогою поняття *досвіду*: а) загального діяльнісного; б) діяльнісних стосунків у групі; в) визначення способу результативних суб'єкт-об'єктних дій.

Із наведеного випливає, що *загальним психологічним механізмом* педагогічної взаємодії є механізм *усвідомлення* (відображення та регуляції) та *відтворення досвіду* суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношень у спілкуванні та сумісній діяльності педагогічного процесу. Вони існують як *узгодження* власних дій з вимогами соціуму (соціалізація), групи (інтеграція), іншого (ідентифікація).

Суб'єкт-суб'єктні механізми (інтернальні) ґрунтуються на спільних емоційних переживаннях, взаємовідображенні, афіліації, емпатії, ідентифікації у системах “вчитель – учень”, “учень – учень”, які є засобами “входження” у міжособистісні стосунки. Їхнім граничним проявом виступає явище персоналізації – потреба у трансляції своєї індивідуальності іншому [337, с. 272]. Для педагогічної взаємодії найбільш важливим є механізм, який забезпечує поєднання вчителя та учнів в інтерактивному акті. Таким механізмом є механізм *ідентифікації*.

Суб'єкт-суб'єктні механізми (екстернальні) – ситуативний або постійний *обмін діями* (предметними, пізнавальними, розумовими, вербальними, невербальними) відповідно до змісту ситуації, особистості партнера, значущих цілей партнерів. Обмін діями забезпечується засобами “*індивідуальної мови*” яка є, за Б.А.Бенедиктовим, “здійсненням свідомості” [38, с. 31].

Суб'єкт-об'єктні механізми (інтернальні) спираються на процеси інтеріоризації норм (технологічних стандартів), результативних дій та їх екстеріоризації. Вони є засобом “входження” у працю – розвитку діяльності, результати якої за відповідних обставин отримують статус суб'єктно значущого утворення у явищах персоніфікації [337, с. 272] – трансляція своєї суб'єктності результату діяльності (опредмечування свого буття, самоствердження за допомогою результату праці) [72, с. 24].

Суб'єкт-об'єктні механізми (екстернальні) – дії суб'єкта безпосередньо спрямовані на об'єкт, за допомогою знаряддя (інструментальна дія), спільно з іншим (одночасно, поперемінно, узгоджено, не узгоджено).

Суб'єкт-об'єкт-суб'єктні механізми (інтернальні) розвиваються у навчанні (учбове, учбово-професійне, професійне, стихійне) у системі “Я – інший”, що передбачає рефлексивні зв'язки учня як суб'єкта учіння з іншими, відображення їхньої позиції, реконструкцію їхніх поглядів у внутрішніх діалогах з ними, інтерес до предметної позиції інших. Суб'єкт-об'єкт-суб'єктні механізми ми розглядаємо як засіб “входження” у сумісну діяльність.

Суб'єкт-об'єкт-суб'єктні механізми (екстернальні) – опосередкування спільним об'єктом, спільним інструментом, спільне розуміння ситуації, мети, системи цілей партнерів, референтної групи, значущого іншого.

Соціально-психологічні механізми виявляються у групі, є психологічною умовою її існування, базуються на гуманних смислових установках, взаємності симпатій, комунікативному навчанні, інтеріоризації міжособистісних стосунків, колективістській ідентифікації і колективістському самовизначенні, усвідомленому підпорядкуванні колективу [197, 324, 337, с. 141]. Соціально-психологічним механізмом “входження” у структуру усталених зв'язків у групі є *інтеграція*.

На нашу думку, провідним механізмом у системі “вчитель – учень” є *ідентифікація*, яка забезпечує створення спільного інтерактивного простору. Виходячи з принципу системності, слід визнати її системну залежність від загальних закономірностей суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень,

соціалізації та інтеграції. Це означає, що прояв ідентифікації у міжособистісній взаємодії засновується на *переносі* придбань соціалізації (соціальний досвід, норми і цінності) та інтеграції (інтерналізація групових норм і цінностей на основі ототожнення себе з групою та самовизначення в ній) на конкретні умови педагогічної взаємодії.

Якщо розглядати явища соціалізації, інтеграції та ідентифікації як деяку індискретну процесуальну послідовність “соціалізація – інтеграція – ідентифікація”, то можна дійти висновку про те, що явище соціалізації конкретизується змістом інтеграції (соціальні цінності набувають конкретної визначеності у цінностях групи), а явище інтеграції – змістом ідентифікації (цінності групи набувають уособленого виразу у поведінці конкретного індивіда/індивідів).

Можна запропонувати таку формальну схему розвитку взаємодії. “Ідентифікаційний досвід” індивіда (міжособистісна система) в узагальненому вигляді “повертається” до “інтеграційного досвіду” (соціально-психологічна система) і робить його диференційованим. “Інтеграційний досвід”, у свою чергу, “повертається” до “досвіду соціалізації”, конкретизує та уточнює його.

На підставі зазначеного можна сформулювати висновок про *системний механізм* педагогічної взаємодії – закономірну про – і ретроактивну взаємозалежність соціалізації, інтеграції, ідентифікації. Цей механізм відтворює складні взаємозалежності соціальної системи, групи і особистості.

Якщо перенести сформульовану нами ідею *системного механізму* на особистісну та діяльнісну парадигму, то можна побудувати системну модель розвитку особистості та діяльності у педагогічній взаємодії.

Загальна схема системного механізму педагогічної взаємодії полягає у *проактивній конкретизації*: а) особистості у соціумній сфері – значення індивіда як особистості для соціумного оточення; б) соціумної сфери в інваріантах образів соціумних ситуацій – усвідомлене та узагальнене бачення індивідом власних інтерактивних ситуацій з соціумом; в) інваріантів образів соціумних ситуацій у моделях поведінки – усталені способи комунікативних дій, які характеризують індивіда як особистість; г) діяльності у діяльній (професійній) сфері – значення індивіда як представника і носія професії (діяльності) для соціумної сфери; д) діяльній сфері в інваріантних образах діяльнісних ситуацій – усвідомлене та узагальнене бачення індивідом ситуацій, які найчастіше трапляються у практиці професійної, учбово-професійної чи учбової діяльності; е) інваріантних образів діяльнісних ситуацій у моделях дій – усталені способи професійних, учбово-професійних, учбових дій, які відображають індивідуальний стиль діяльності і характеризують індивіда як її носія (рис. 1.3).

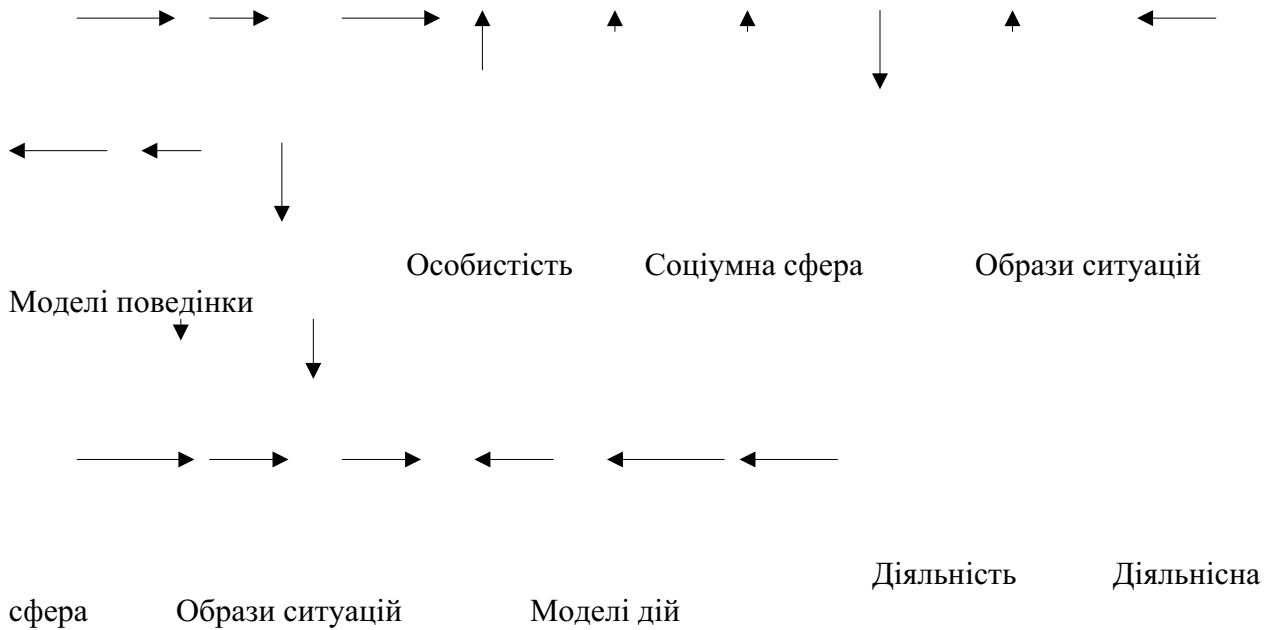


Рис. 1.3. Системна модель розвитку особистості і діяльності у взаємодії

Ретроактивне узагальнення, відповідно до запропонованої нами схеми, полягає у зворотному впливі: а) моделей поведінки на образи ситуацій – усталені способи поведінки впливають на зміст і динаміку інтерактивних ситуацій, збагачують досвід і зміцнюють ті способи, які виявилися результативними; б) образів соціумних ситуацій на соціумну сферу – найбільш типові інтерактивні ситуації визначають зміст, динаміку та якість життя індивіда; в) соціумної сфери індивіда на його особистість. Саме у цьому плані, як ми вважаємо, особистість з'являється як суб'єкт взаємовідносин і діяльності [426, с. 314].

У контексті діяльності зворотний вплив існує як вплив: а) моделей дій на образи діяльнісних ситуацій – усталені схеми дій визначають досить постійний зміст ситуацій, які виникають у процесі діяльності; д) образів ситуацій діяльності на діяліснну сферу – узагальнення стосовно умов діяльності впливають на її внутрішній план; е) діялісної сфери на діялісність – у цьому плані діялісність виступає як фактор формування мотивів, ідеалів, цінностей² особистості та їх об'єктивації у процесі одержання продукту праці.

Якщо виходити з того, що узагальнення утворюють основу досвіду, то слід визнати, що узагальнення формують також і основу *передбачення* і, отже, *установки*. Звідси можна зробити висновок про те, що *конкретизація* попереднього елемента через наступний у запропонованій схемі здійснюється через *установку*. Це означає, що установка як “пусковий” механізм взаємодії містить імпліцитну програму дії, яка конкретизується при її виконанні. Установка зазнає певних змін в інтерактивній ситуації завдяки тих уточнень, які виникають як необхідна реакція на прагнення досягти бажаних результатів та їх узагальнення. Отже, можемо зробити висновок про те, що *установка є*

За О.М.Леонтьевим, “суспільні відносини несуть у собі мотиви і цілі її (людини, - Л.В.) діяльності, її засоби і способи [244, с. 142].”

ініціальною передумовою дії і, отже, її ініціальним механізмом. Але вона виконує своє психологічне призначення тільки у тому випадку, коли суб'єкт сам погоджується з тим, щоб діяти відповідно установці, тому що вона є концентрацією його досвіду, а досвід, у свою чергу, належить до суб'єктності індивіда, – його свідомості, особистості, діяльності.

Запропонована схема дає можливість гіпотетично визначити наступні установки у значенні механізмів педагогічної взаємодії, які за своїм змістом та ступенем узагальнення відповідають поняттям:

– “особистості” – *особистісні установки* (готовність бути особистістю певного типу), “соціумної сфери” – *соціальні установки* (готовність діяти відповідно умов соціуму, які усвідомлюються як головні), “образу соціумних ситуацій” – *концептні установки* (готовність діяти відповідно до концепту типових умов безпосереднього оточення), “моделі поведінки” – *поведінкові установки* (готовність діяти тим чи іншим способом для досягнення результату, який визначається змістом завдання);

– “діяльності” – *діяльнісні установки* (готовність бути носієм професії та засвоювати її технологічні атрибути), “діяльнісної сфери” – *трудоі установки* (готовність працювати відповідно до існуючих вимог і стандартів), “образу діяльнісних ситуацій” – *концептні установки* (готовність працювати відповідно до концепту типових умов безпосередньої праці), “моделі дій” – *установки дії* (готовність діяти тим чи іншим способом для досягнення результату, який визначається змістом та умовами трудового завдання).

Наведене дає можливість сформулювати висновок щодо механізму розвитку особистості та діяльності у взаємодії. Цей механізм полягає у конкретизації, яка здійснюється шляхом *перенесення досвіду* за допомогою *установки*. Там, де перенесення досвіду є неможливим або неефективним, виникає розгортання програми, що закладена в установці. Така розгорнута програма перетворюється на об'єкт рефлексії, усвідомлення, прогнозування потенціальної дії, яка має бути ефективною.

Наведені міркування дозволяють нам стверджувати, що розвиток суб'єктності індивіда (вчитель, учень) стосовно суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень (зв'язків) завжди спирається на його первинну психологічну (психічну) готовність як *прагнення* свого розвитку та удосконалення. Як відправна точка, готовність включає у себе також і очікування умов для здійснення розвитку. Отже, розвиток особистості, діяльності передбачає діалектичну єдність суб'єктивного і об'єктивного, яка виникає на основі специфічних психологічних механізмів.

Як ми вже відзначали, вихідною системою (базовою одиницею) взаємодії є міжособистісна система “суб'єкт – суб'єкт” (міжособистісна взаємодія), здійснення якої засновується на механізмі *ідентифікації* і забезпечується мовленнєвими засобами. Це означає, що об'єктивним феноменом педагогічної взаємодії є “мовленнева взаємодія”. Мовленнева діяльність вчителя на уроці (контекстне монологічне мовлення) є, однак, діалогом з учнями, які беруть

участь у спілкуванні за допомогою внутрішнього мовлення [38, с. 37]. Хоча мовлення вчителя і звернене до всього класу, однак кожний учень сприймає його суцільно *індивідуально*. Ця обставина ще раз вказує на те, що найбільш представницькою у педагогічній взаємодії є система “вчитель – учень”, яка має відповідні відмінності в залежності від того, до яких групових (соціально-психологічних) взаємин залучається конкретна система “вчитель – учень”. Ці взаємини можна позначити як сприятливі (комфортне самопочуття), нейтральні, несприятливі (некомфортне самопочуття), які підсилюють (соціальна фасилітація) або послабляють (соціальна інгібіція) ефект взаємодії. Названі взаємини виражаються у мові, відображаються у почуттях, формують основу механізмів взаємодії.

З позиції вчителя найбільш придатною є система “вчитель – клас”, яка забезпечує економне та ефективне використання його потенціалу на уроці. Але така система не є адитивним утворенням і передбачає попередню роботу, скеровану на перетворення Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт. Еталоном такої групи, за М.С.Каганом, є “музична модель спілкування” – взаємодія багатьох учасників музичного ансамблю [170, с. 153]. Слід, однак, зауважити, що *створеному* музичному ансамблю насамперед передуює процес його *створення*.

Цей процес вказує, по-перше, на ті первинні механізми (засоби) створення єдиного цілого, в якому елементи не тільки підпорядковані його єдиній меті, але й переживають це підпорядкування як таке, що найбільше відповідає індивідуальним цілям кожного члена ансамблю. Інакше кажучи, процес розвитку групи вказує на динамічні особливості взаємодії – інтерактивні ситуації з наступним позитивним або негативним результатом, із яких на основі генералізацій та узагальнень утворюються головні функціональні механізми взаємодії – способи та прийоми досягнення тих результатів, які випливають із логіки (смислу) самої ситуації. Зауважимо також, що в процесі взаємодії ніхто із учасників не виголошує того, що і як він має намір робити – вони просто це роблять, слухаючись своїх інтенційних намірів, які і є первинними, власне психічними механізмами взаємодії. Отже, визначення таких первинних основ взаємодії є, по суті справи, визначенням її глибинної психологічної суті. Ми вважаємо, що сутність взаємодії полягає не у *впливі*, як це наголошується у класичній дефініції взаємодії [426, с. 81], а у *посднанні* окремих суб'єктів для досягнення спільного результату.

По-друге, континуум інтерактивних ситуацій і зв'язаних з ними суб'єктивно (суб'єктно) значущих подій утворює підґрунтя для *усвідомлення*, *узагальнення* та *інтеріоризації* змістовних і операційних обставин, які утворюють “досвідний фонд взаємодії” і виступають як її вторинні механізми.

Із наведеного випливають такі висновки. По-перше, перетворення Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт як “стимуляція активності особистості і колективу в умовах навчально-виховного процесу” є не тільки складним завданням, але й і “надзавданням педагогічної психології” [183, с. 4]. По-друге, перетворення Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт є вихідною відправною точкою прагматики педагогічної

взаємодії, її початковим етапом. Отже, принципово важливо розрізнати взаємодію на етапі *створення* Ми-суб'єкта і взаємодію на етапі *створеного* Ми-суб'єкта. По-третє, перетворення окремих суб'єктів на Ми-суб'єкт здійснюється у процесі реальних інтерактивних контактів, які формують у його учасників певний *досвід* та його *узагальнення*.

Згідно з цими висновками, до механізмів педагогічної взаємодії слід віднести способи, необхідні для розвитку групи та її перетворення на згуртований Ми-суб'єкт. Це стосується, по-перше, власне внутрішніх групових процесів *спілкування* та *інтерацій*, які на початку існування групи створюють специфічний *комунікативний простір*, що залежить від *спрямованості авторитетних членів групи* і впливає через них на *створення спільних норм* (система “група – індивід”).

Оскільки у цьому випадку головне завдання вчителя полягає у “трансляції” педагогічно доцільних норм взаємин (системи “педагогічна система – учнівський клас як соціально-психологічна система”, “соціалізація – інтеграція”), то до складу “механізмів” педагогічної взаємодії слід віднести механізм “трансляції”.

Для характеристики цього механізму слід визначити закономірні зв'язки офіційної (знеособленої) педагогічної системи, представником (уособленням) якої виступає вчитель, та учнівського класу як реальної групи (соціально-психологічна система). Ця проблема ускладнюється тим, що вчитель за своїм професійним статусом знаходиться поза групою (система “вчитель – клас”).

Інтеграція вчителя у групу (клас) вже сама по собі вимагає ретельного дослідження *входження* у структуру усталених зв'язків, механізмів інтеграції, інтеграційних установок, впливу емоційних зв'язків на явища ідентифікації тощо. Структура взаємодії між членами групи визначається спільним завданням, яке потребує поєднання індивідуальних дій, узгодженість функціонально-рольової поведінки членів групи, що, у свою чергу, формує відповідні ціннісні орієнтації та установки.

Спираючись на цей висновок, можна сформулювати такі вихідні положення. По-перше, педагогічна взаємодія відтворює основні залежності навчально-виховної діяльності вчителя та учбової діяльності учня, які мають здійснюватися як спільна (поєднана) довгострокова діяльність. По-друге, педагогічна взаємодія у соціально-психологічній системі засновується на узгодженні функціонально-рольової поведінки вчителя та учнів (розподіл функцій). По-третє, як міжособистісна система, вона відображає основні залежності особистості вчителя та учня. По-четверте, діяльність вчителя та учня у міжособистісній системі є взаємозалежними.

Психологічні механізми педагогічної взаємодії онтогенетично сходять до потреби в емоційному контакті, прагненню до буття в оточенні людей і, отже, до механізму *афіліації* У педагогічній взаємодії вчитель ідентифікує себе з групою (перевага фронтального спілкування і, отже, “входження” у групу) або з окремими учнями (перевага індивідуального спілкування і, отже, “входження” у

систему “Я – інший”) [195, с. 39].

На рівні соціально-психологічної системи, якою є реально існуюча група, учнівський клас, академічна група тощо, взаємодія характеризується поєднанням індивідуальних дій при виконанні спільного завдання та узгодженістю функціонально-рольової поведінки з інтегративними вимогами групи як цілого. Досвід групового життя, який полягає у наявності адекватних йому схем поведінки з акцентом на бажаності бути разом з групою, у конкретиці внутрішніх групових контактів впливає на поведінку у вигляді відповідних *інтеграційних* установок (соціально-психологічні установки).

Слід зауважити, що група як соціально-психологічна система у кожний окремих момент практично існує у вигляді об'єктивних міжособистісних стосунків та відповідних їм емоційних зв'язків. Позитивні емоції партнерів сприяють їх ототожненню один з одним. Слід також підкреслити, що позитивні емоції у спілкуванні виникають тільки за умов взаємного розуміння і прийняття іншого як рівного собі. Досвід позитивного спілкування, який виявляється у задоволенні від спілкування з певним колом осіб, в актуальній поведінці існує як *ідентифікаційна* установка – готовність ототожнити себе з іншою людиною.

Конкретизація внутрішньої групової взаємодії у взаємодії між членами групи є відображенням діалектики *інтеграції* та *ідентифікації*. Інтегративні процеси спираються на явища ототожнення членів групи з іншими членами, особливо з тими, які утворюють ядро групи і є її уособленням. Ці явища ми позначаємо терміном “міжособистісні установки” – готовність до ототожнення себе з *впливовою частиною групи*. Вважаємо, що стосунки членів групи з групою як цілим є відображенням діалектики частини і цілого і, отже, ідентифікації та інтеграції, які слугують формуванню ціннісних орієнтацій і нормативних уявлень у групі.

До механізмів взаємодії, окрім тих, які забезпечують безпосередні внутрішньогрупові контакти, належать такі, які мають позагрупове підґрунтя, детерміновані багатоаспектним досвідом взаємодії із соціальним середовищем, стихійним впливом обставин життя і формують усталені індивідуальні способи поведінки та соціального самовизначення. Ці механізми, які ми позначаємо словосполученням “соціальні механізми”, визначаються співвідношенням соціальних очікувань індивіда щодо соціуму, які проявляються в процесі “входження” у соціум як його прагнення до певного соціального статусу та відповідного йому самопочуттю й перспективою отримання такого статусу.

Наведені міркування дають нам переконливість стверджувати, що головним механізмом взаємодії є *ідентифікація*. Її зміст визначається контекстом ситуації, яка “вимагає поєднання”. Якщо розглядати ідентифікацію як *механізм* (спосіб), а спосіб – як те, що є призначеним для отримання *результату*, то виникає можливість розглядати *механізм* як функціональну систему. Якщо ототожнити поняття “механізм” та “функціональна система”, яка, за П.К.Анохіним, підпорядкована одержанню результату, потреба в якому “зріє” усередині самої системи [14], то можна дійти висновку про те, що

психічні механізми розвиваються за законами функціональної системи.

Якщо явище поєднання (афіліація, ідентифікація) розглядати як закономірну зміну прагнень до “злиття” з оточенням у період *придбання* досвіду та “відсторонення” від нього у момент *усвідомлення* своєї суб'єктності, що зростає, то ідентифікація у першому випадку характеризується прагненням до *наслідування* ознак об'єкта прив'язаності (“ідентифікація-наслідування”), а у другому – прагненням до *перенесення* на нього своїх ознак, які мають бути прийняті оточенням (“ідентифікація-перенесення”). Із цього випливає, що наслідування і перенесення є протилежностями, поєднання яких утворює основу функціональної системи, що забезпечує адаптивну поведінку індивіда в інтерактивних ситуаціях в залежності від вимог ситуації.

Висновки до 1 розділу

1. Відповідно до філософських категорій причинності, причини та наслідку, сутності та явища, змісту та форми, педагогічну взаємодію можна характеризувати як соціальну (статусно-рольову) взаємодію у термінах її залежності від об'єктивних умов педагогічного процесу, які визначаються впливом існуючих у соціальній системі соціальних та виробничих відносин.

2. Педагогічна взаємодія є багатофакторною, складною, функціональною системою, яка отримує ознаки складових елементів педагогічного процесу (освітня, педагогічна система, система освітнього закладу), змістовні ознаки навчання та виховання, які існують як єдність перебігу подій та їх відображення у свідомості. Внутрішня організація змісту педагогічної взаємодії є її психологічною основою (явища свідомості, особистості, діяльності).

3. Методологічну основу дослідження педагогічної взаємодії у плані визначення принципу та способу побудови теоретичної концепції, структури і понятійного апарату, формальної структури та вибору методу утворюють категорії суб'єкта, особистості, діяльності, свідомості, які розкривають психологічну сутність системи “вчитель – учень”. У зв'язку з цим педагогічна взаємодія має бути представлена як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, функціональним атрибутом якої виступають “особистість” та “діяльність”, що і визначає спрямованість вибору понятійного апарату.

4. Відповідно до визначення родового поняття формальна структура дослідження педагогічної взаємодії має бути спрямованою на дослідження: а) *навчання* (процес навчання, учіння, освіченість як результат), *виховання* (процес виховання, самовиховання, особистість як результат); б) *взаємодії* (процес міжсуб'єктної взаємодії у системі “суб'єкт – суб'єкт” у контексті психології свідомості, особистості, діяльності, їхнього опосередкування у тексті і діалозі).

5. Відповідно до принципу *атрибутивності* педагогічна взаємодія є складним суспільним феноменом, який відтворює сутнісні ознаки тієї системи,

у рамках якої вона здійснюється. У принципі *предикативності* не тільки стверджується значущість інтерактивності, але й указується на психологічні засоби, за допомогою яких здійснюється педагогічна взаємодія – особистісна та діяльнісна система її учасників. Згідно з *принципом функціональної системи* педагогічна взаємодія засновується на діалектичних протилежностях педагогічної дійсності, є головним механізмом педагогічного процесу і головною передумовою розвитку суб'єктності її учасників (особистості, діяльності). *Принцип конгруентності* вказує те, що педагогічна взаємодія відбувається за умов *взаємної відповідності* особистісних (суб'єкт-суб'єктні зв'язки) та діяльнісних систем (суб'єкт-об'єктні зв'язки) учасників взаємодії (вчитель, учні).

6. Розгляд педагогічної взаємодії у рамках дихотомії “педагогічне” – “інтерактивне” уможливив її визначення як функціональної системи, що засновується на єдності її протилежних змістовних ознак – “педагогічності” та “інтерактивності”. Результатом цієї функціональної системи є спільний інтерактивний простір при поєднанні вчителя та учня (учнів) та їх перетворенні на колективний суб'єкт “*взаємодіяльності*”.

7. Психологічна структура педагогічної взаємодії визначається у поняттях, які відтворюють активність суб'єкта у функціях відображення та регуляції (свідомість), активності у соціумному середовищі (особистість) та у предметно-знаковому середовищі (діяльність).

8. Загальним психологічним механізмом педагогічної взаємодії є механізм відображення та регуляції (усвідомлення) суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношень у спілкуванні та сумісній діяльності педагогічного процесу. Окремими механізмами є механізми узгодження власних дій з вимогами соціуму (соціалізація), групи (інтеграція), іншого (ідентифікація).

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

2.1. Проблема структури педагогічної взаємодії у психолого-педагогічних дослідженнях

Дослідження педагогічної взаємодії з погляду на систематизацію теоретичних концепцій становить первісну основу створення цілісного теоретичного уявлення про педагогічну взаємодію з її суттєвими зовнішніми та внутрішніми зв'язками. Для побудови несуперечливого теоретичного узагальнення необхідна відправна модель, теоретичний базис якої утворюють ознаки педагогічної взаємодії як суб'єктної, багатоаспектної, функціональної, рівневої системи.

Основним правилом логічного виводу та доказу тези про педагогічну взаємодію як багатоаспектну систему є положення про її суб'єктний інтегративний характер. Відповідно до цього правила *педагогічною взаємодією у повному смислі цього терміна є така інтерактивна система, яка містить структурно-функціональні ознаки взаємодії та педагогічного процесу.*

Логіка розвитку категорії “педагогічна взаємодія” в історичному аспекті відображує загальну логіку розвитку наукової теорії – рух від емпіричної стадії до класифікації, узагальнення, від створення первинних теоретичних концепцій до формулювання загальних теоретичних принципів та методів одержання науково-теоретичного знання.

Категорія взаємодії найбільш повно відображає характер педагогічного процесу, що здійснюється на перетині двох об'єктивно існуючих систем – навчання і учіння. Поняття взаємодії³ є універсальним. Воно в тому або іншому вигляді присутнє у відображенні і концептуалізації контактів учителя й учнів. У розвитку цієї категорії в історичному ракурсі можна виділити етапи, які характеризують еволюцію поглядів на її істотні основи: 1) *атрибутний* (взаємодія як *іманентна* властивість педагогічного процесу); 2) *предикатний* (взаємодія як *структурний елемент* педагогічного процесу); 3) *об'єктний* (взаємодія як об'єкт наукового дослідження – *педагогічна взаємодія*).

Ідея взаємодії в навчанні впливає з ідей про: *способи навчання* – сократичний (М.І.Новіков), еротематичний (П.Д.Юркевич), евристичний (П.Ф.Каптерев); *роль власної активності учня* (М.І.Новіков, К.Д.Ушинський, П.Ф.Каптерев); *якості особистості вчителя* (Ф.І.Янкович де Мієрево, Х.А.Чеботарьов, М.Ф.Бунаков); *розвивальне навчання* (В.П.Вахтьоров).

Вказівка на взаємодію як важливу властивість навчання належить авторові, якого М.І.Пирогов цитує в роботі “Питання життя” (“...не можна не погодитись, що весь успіх “гімназичного учіння заснований на взаємодії вчителя і учнів [15, с. 456]”), і П.Д.Юркевичу (“... саме за навчання розумова діяльність учителя й учнів приходять у взаємодію [17, с. 181]”).

Накопичення і теоретичне осмислення досвіду педагогічної праці, виділення інтерактивності як її важливої ознаки⁴ сприяло розширенню поняття навчання, в якому взаємодія виступала у значенні невід'ємної властивості й есплікувалася в безпосередніх практичних узагальненнях.⁵

У переході від *атрибутної* до *предикативної* парадигми вирішальну роль відіграла розробка проблеми спілкування, яка у вітчизняній психології була започаткована в працях Б.Д.Паригіна [1965], Б.Ф.Поршнева [1966]. У контексті соціальної психології взаємодія розглядається як одна з характеристик спілкування. Так, згідно з Б.Д.Паригіним, до структури спілкування входить взаємне сприйняття, взаємодія і взаємовплив [315, с. 178]. Виділення у

включає в себе такі ознаки, як взаємний вплив, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід [426, с. 81].

Наприклад, Белл-Ланкастерська система, бригадно-лабораторний метод, Вальдорфська школа [109, с. 38, 45, 49], корнинський метод [145] і т.д.

«... не навчати, а допомогати навчатися» (К.Д.Ушинський); «...правила та істини виробляються самими учнями під керівництвом учителя» (П.Ф.Каптерев).

спілкуванні перцептивного, інтерактивного та інформаційного аспектів є його найбільш поширеною схемою [12, 208].

Перенесення проблематики спілкування у сферу педагогічної праці ознаменувало перехід від дидактичної до комунікативної парадигми в навчанні, появу нової категорії – категорії педагогічного спілкування [241]. При розробці її концептуального змісту визначилися протилежні погляди на співвідношення понять спілкування і взаємодії: 1) спілкування є самостійною педагогічною категорією; опосередковує категорії особистості, виховання, навчання, діяльності; включає в себе взаємодію і комунікацію [285, с. 15]; 2) спілкування є формою взаємодії (мовленнєва діяльність), засобом організації навчальної діяльності [159].

У першому випадку, взаємодія є частиною спілкування як інтегративного цілого, має його ознаки, виступає як його інструментальна (поведінкова) функція, у другому – як самостійна система, в якій інструментальну функцію виконує спілкування.

Це протиставлення знімається при зверненні до поняття результату – основного поняття теорії функціональної системи [14, с. 70]. Залежно від спрямованості інтеракцій на отримання результату сумісної *праці* (категорія діяльності) або духовного *взаємообміну* (категорія спілкування) між спілкуванням і взаємодією виникає складна система причинно-наслідкових відношень. *Спілкування виступає спочатку як передумова сумісної діяльності, і тому взаємодія в її складі має властивості спілкування як самостійної (інтегральної) системи, а потім як її наслідок – взаємодія, що задана спілкуванням, коректується згідно з логікою об'єкта сумісної діяльності, і визначає специфіку спілкування.* Взаємодія, що виступає як провідна система, є передумовою для появи нових якісних особливостей спілкування, які, у свою чергу, впливають на подальші інтеракції тощо.

Перехід від предикатної до *об'єктної* парадигми (педагогічна взаємодія стає об'єктом досліджень) пов'язаний з концепціями, які вказують на основоположне значення взаємин для інтеракцій у педагогічній праці – *єдність* міжособистісних стосунків та учіння [262], ставлення та спілкування [195], виховання та спілкування [183].

В концепції продуктивної учбової взаємодії [262] вихідними є поняття міжособистісних стосунків, діяльність (навчальна, розумова, взаємопов'язана), елементів діяльності (особистісна й пізнавальна мотивація учіння, смисло - і цілеутворення), дії (пізнавальні, спільні)⁶. Ефективність учбової діяльності поставлена в залежність від міжособистісних стосунків учителя з учнями як основи їхньої співпраці при вирішенні продуктивних навчально-пізнавальних завдань. Постулат про міжособистісні стосунки як базис взаємодії і співпраці слугує основою для висновку про учіння як засіб розвитку не тільки пізнавальних дій, але й особистості учнів. Причинно-наслідковий зв'язок між поняттями міжособистісних стосунків і спільних дій відтворює

⁶Звертає на себе увагу плюральна форма словосполучення «учбова взаємодія», яка вказує на категорію *дії*, а не діяльності: «Учбові взаємодії вчителя з учнем є ведучою перемінною процесу навчання... [262, с. 47]».

Концепція продуктивної учбової взаємодії переводить категорію учбової діяльності з когнітивної парадигми (учіння) в інтерактивну (комунікативну)⁷. Базисна (регулятивна) частина, що позначається як основна (особистісна) детермінанта учбової діяльності, представлена в тексті роботи, що розглядається, у вигляді описового формулювання (“...ситуація співробітництва ... забезпечує реалізацію всього багатства міжособистісних стосунків... [262, с. 47]”), а виконавча – у вигляді твердження про послідовність форм співпраці вчителя і учнів – спільні, розділені, підтримані дії, наслідування, самонавчання [262, с. 47].

Вичленовування вихідної системи понять, що є необхідним для описового теоретичного конструкту “педагогічна взаємодія”, утрудняється тим, що ці поняття належать до різних психологічних парадигм. Якщо діяльнісна парадигма відображена досить повно у термінах структури діяльності (особистісна й пізнавальна мотивація учіння, смисло - і цілеутворення; дії (пізнавальні, спільні) та її видів (навчальна, розумова, взаємопов'язана), то парадигма міжособистісних стосунків є аксіоматичним ствердженням позитивного значення доброзичливих взаємин для розвитку учбових дій у складі “учбової взаємодії”.

У соціальній педагогічній психології категорія взаємодії характеризується передусім з позиції єдності *ставлення* (виникає під впливом мотивів і соціальної перцепції) і *спілкування* (послідовність комунікативних циклів “вчинок-вплив – вчинок-відповідь”), тому вона є *цілісним* явищем [195, с. 37]. Аналіз міжособистісної взаємодії – процесуальної основи малої групи – дав можливість класифікувати соціально-психологічні ситуації як інтерактивні системи (“учитель – учень”, “учитель – учень – учень”, “учитель – дитячий колектив”, “педагогічна команда – учнівський клас” [195, 345], а педагогічну взаємодію – як *системне* явище [195, с. 39].

Педагогічна взаємодія визначається як міжособистісна взаємодія у педагогічному процесі і характеризується єдністю внутрішньої (педагогічне ставлення) та зовнішньої підструктур (педагогічне спілкування) [195, с. 37]. За Я.Л.Коломінським, педагогічне ставлення окреслюється установками, цінностями, мотивами, перцептивно-когнітивними особливостями вчителя, а його педагогічне вираження у спілкуванні – вербальною і невербальною поведінкою вчителя. Можна погодись з автором концепції щодо значення єдності ставлення та його вираження у спілкуванні, а також з тим, що педагогічні наслідки мають практично всі акти міжособистісної взаємодії. Важливе значення має усвідомлення вчителем актів поведінки як виховних впливів, але справжній стиль педагогічного ставлення виявляється у мимовільних, ненавмисних актах.

Системний аналіз педагогічної взаємодії, за Я.Л.Коломінським, передбачає врахування впливу педагогічного та учнівського колективу, батьків, родини, позашкільного середовища. Педагогічна взаємодія має різні ознаки у системах “вчитель – клас”, “вчитель – учень”, залежить від мотиваційно-потребнісних установок її учасників, від перцептивно-когнітивних здібностей вчителів, статусу учня на уроках з різних предметів.

Концепція Я.Л.Коломінського вказує на залежність ставлення вчителя до учнів від мотивів та соціальної перцепції, а його вираження у спілкуванні – від модальності послідовності комунікативних циклів “вчинок-вплив – вчинок-відповідь”. Цей вихідний постулат уможлиблює виявлення психологічного підґрунтя системи “ставлення – спілкування”, яке міститься у суб'єктних ознаках соціальної перцепції як оцінної інтерпретації сприйняття іншого на основі власних смислових та мотиваційних утворень.

На наш погляд, для того, щоб з більшою повнотою відповісти на питання про детермінацію ставлення, необхідно додати психологічний опис діяча оцінної інтерпретації як *носія* смислових та мотиваційних утворень – суб'єкта “ставлення” та “вираження”. Окрім того, належить деталізувати сам процес “вираження ставлення” у мовленні, яке поряд із учбовою інформацією (зміст) містить інформацію ставлення до предмета думки, до іншого / інших, до себе.

У першому наближенні відповідь на ці попередні питання міститься у сформульованій нами тезі про педагогічну взаємодію як прояв суб'єктності вчителя та учнів (особистість, діяльність) відповідно до вимог педагогічного процесу на основі позитивного (особистісного, діяльнісного) досвіду та формування відповідних йому установок.

У педагогічній психології категорія взаємодії представлена як єдність *виховання* (передача цінностей як зміст педагогічної праці) і *спілкування* (форма організації педагогічного процесу). В ній убачають: *педагогічне завдання* (передача та засвоєння знань, формування умінь та навичок, обмін цінностями та самостійне їх вироблення); *комунікативну активність* учасників (події, слова, дії, вчинки; домінуюча реакція, позиції та диспозиції, готовність діяти, ініціативність, самостійність); *цінності* (асиметричний, симетричний обмін цінностями); *норми взаємодії* (співпраця); *соціально-психологічну ситуацію* (простір міжособистісних стосунків; рольовий або особистісний тип поведінки); *результат* (розвиток взаємовідносин; рефлексія; стимуляція життєтворчості) [183, с. 7]. У становленні педагогічної взаємодії розрізняють стадії просторового, психологічного контакту (почуття єднання), соціального (спільна продуктивна діяльність) і педагогічного контакту (гуманне ставлення на основі взаємодовіри) [183, с. 11].

У наведеній концепції педагогічний процес з'являється як прогресуючий взаємовплив його учасників, прилучення людини до знань, засвоєння досвіду. Педагогічна взаємодія передбачає сумісну роботу, взаєморозуміння педагога і вихованця, спільність їхніх інтересів і прагнень. Вона визначається педагогічними (гуманістичні стосунки), соціальними (спільна продуктивна

діяльність), психічними контактами. До останніх належать поряд із просторовим контактом можливість духовного розкриття, засвоєння цінностей іншого та прилучення до його внутрішнього світу, що забезпечує актам педагогічної взаємодії набуття внутрішньої цілісності.

Зазначена концепція справедливо відзначає важливість психологічного поєднання, але не дає відповіді на питання про його психологічну основу, а також про основу впливу, прилучення до моральних та духовних цінностей. У ній виховання і спілкування виступають як дві сторони педагогічної взаємодії при провідній ролі виховання, у процесі якого передаються теоретичні та практичні знання, духовні цінності. У цьому аспекті також виникає питання про психологічні механізми, які забезпечують “прийняття” знань та цінностей і, отже, процес саморозвитку вихованця.

За О.В.Киричуком, у педагогічній взаємодії мають бути враховані особливості навчання теоретичним знанням, за умов якого спілкування формалізується, та виконання практичних завдань, де спілкування набуває міжособистісних ознак. Важливе значення мають особливості свідомості, активності, волі, установок учасників педагогічної взаємодії. Передача цінностей, як відмічає О.В.Киричук, засновується на сумісному переживанні у спілкуванні, що забезпечує рівноправність комунікантів.

Концепція, що розглядається, вказує на *поєднання* як на важливу ознаку, але не вказує на механізми поєднання. Вона також вказує на багатоаспектність педагогічної взаємодії, але не дає відповіді на запитання про те, у яких відношеннях знаходяться свідомість, активність, воля учасників взаємодії тощо.

На підставі аналітичного розгляду вищезазначених концепції можна отримати загальний описовий теоретичний конструкт педагогічної взаємодії, ніяким разом не претендуючи на несуперечність його як цілого. Описовий конструкт не є системним через його еkleктичність. Але якщо поняття взяти у їх загальнотеоретичному значенні, то можна у першому наближенні одержати робочий варіант моделі педагогічної взаємодії.

Отже, до педагогічної взаємодії як теоретичного конструкта належать поняття, які відображають зв'язок суб'єктів взаємодії: 1) міжособистісні стосунки, форми співпраці вчителя і учнів (спільні, розділені, підтримані дії, наслідування, самонавчання), – В.Я.Ляудіс; 2) послідовність комунікативних циклів “вчинок-вплив – вчинок-відповідь”, – Я.Л.Коломінський; 3) психологічний (почуття єднання), соціальний (спільна продуктивна діяльність), педагогічний контакт (взаємодовіра), – О.В.Киричук. Якщо поєднати ці поняття в описовому конструкті того, що відбувається у педагогічній взаємодії, то можна отримати таке судження. *Педагогічна взаємодія ґрунтується на міжособистісних стосунках і співпраці на основі почуття єднання, взаємодовіри. Вона виражається у спілкуванні у послідовності комунікативних циклів “вчинок-вплив – вчинок-відповідь” та у спільній діяльності у формі спільних, розділених, підтриманих дій, наслідування, самонавчання.*

У цілому, можна назвати такі підходи до розробки проблеми педагогічної взаємодії.

1) Підхід, створений на ідеї *співпраці*, має на увазі такий рівень розвитку навчання (вчитель) і учіння (учні), на якому вони, стаючи взаємозалежними і взаємовизначуваними, перетворюються на єдину функціональну систему. Ця ідея відображена в педагогіці співпраці [9], колективних форм навчальної діяльності [145, 249, 353, 435, 436], у дисертаціях з проблеми педагогічної взаємодії [251, 275, 295].

Взаємодія як співпраця [262, 314] зорієнтована на вирішення учбових завдань. Суб'єкт-об'єктні відношення трансформуються в суб'єкт-суб'єкт-об'єктні, у зв'язку з чим учбова взаємодія перетворюється на умову не тільки розумового, але й особистісного розвитку учнів. Тому зближення характеристик навчання й учіння, їх перетворення на співпрацю учителя й учнів є бажаною метою і передумовою педагогічного процесу.

Наведений перелік питань, які потенційно пов'язані з ідеєю взаємодії, дозволяє дійти висновку: педагогічна взаємодія не є окремою системою, а включена як елемент в іншу систему, основні ознаки якої належать до *інтерперсонального* простору (міжособистісні контакти) і *суб'єктного* опосередкування учбових дій. Відношення між поняттям “педагогічна взаємодія” (взаємодія) і цією більшою системою, в яку воно входить як елемент, є відношенням частини й цілого – відношенням між категоріями *дії*⁸ і *діяльності*⁹.

2) Підхід, заснований на ідеї міжособистісної *взаємодії*, передбачає такий рівень *педагогічного ставлення* (установки, цінності, мотиви) і *спілкування* (мовленнєва поведінка, невербальні вияви), який забезпечує учасникам соціально-психологічних ситуацій переживання своєї *тотожності* з іншими і, отже, засвоєння групових норм, ролей, схем дій. Ця ідея є, по суті справи, логічною ланкою між педагогічною (суб'єкт-об'єктні відношення предметно орієнтованого навчання) і соціальною психологією (суб'єкт-суб'єктні відношення, міжособистісні контакти в групі; діяльнісне опосередкування міжособистісних стосунків).

3) Підхід, який ґрунтується на ідеї міжособистісного *взаємовпливу* (духовний саморозвиток, засвоєння цінностей, приєднання до внутрішнього світу іншого), передбачає такий рівень спілкування, який забезпечує в соціальному просторі (в групі): а) взаємовплив, знання людей, виявлення в них *особистісно* значущого [182]; б) способи оволодіння цінностями [287, 288]; в) оцінку систем цінностей учнів [289].

Зведення про мовленнєве опосередкування “контактів” вчителя та учнів можна отримати при знайомстві з методиками аналізу мовленнєвого спілкування на уроці, які відображають існуючі уявлення про те, якими є і якими мають бути інтерактивні контакти вчителя та учнів. З позицій цих

⁸ Ланцюжок дій утворює форму діяльності; дія належить до завдання; в завданні міститься мета і умови її досягнення.

⁹ Смыслові, семантичні і операційні системи як основа суб'єктивної раціональності.

методик аналізу мовленнєвого спілкування на уроці взаємодія перебігає у формі *обміну мовленнєвими діями* між учителем і учнями, що відображають феноменологію уроку.

Так, у монографії Д.Шпанхеля “Мова вчителя” [цит. за 241] наводяться дидактичні функції мови (*мотивація, подача знань, залучення уваги, постановка завдань, управління інтелектуальною діяльністю, перенесення знань і умінь на новий матеріал, контроль, забезпечення зворотного зв'язку*), що відображають загальну схему уроку. Дидактичні функції здійснюються за допомогою висловлювань (твердження, позначення, визначення, обґрунтування, роз'яснення).

Зіставлення переліку висловлювання вчителя зі схемою діяльності (мотив – дія – мета) показує, що функцію мотивації виконує оцінка, а функцію постановки мети – констатація й твердження. Дії вчителя (презентація знань) представлені висловлюваннями: *констатація, твердження, позначення, називання, визначення, повідомлення, розповідь, обґрунтування, приклад, припущення, пояснення, доповнення, поправка*. Дії учнів ініціюються вчителем (управління інтелектуальною діяльністю) за допомогою *констатації, твердження, повідомлення, розповіді, припущення, питання, вимоги, завдання, пояснення, створення оптимального психологічного клімату*.

Реалізація цієї позиції у дослідженні діяльності вчителя – вивчення її інтелектуально-мовного компонента – показала, що найбільше у мовленні вчителя представлені повідомлення (58,8%), твердження (17,4%), обґрунтування (17,4%), визначення (6%) [162].

Взаємодія вчителя й учнів на уроці у схемі Н.Фландерса (1970) представлена опозиціями *розмова вчителя* (прямий і опосередкований вплив на учнів) і *розмова учня* (відповідь учителеві, розмова з власної ініціативи). У розмові (мові) вчителя виділяються такі складові, як *прийняття настрою, похвала або схвалення, прийняття або використання уявлень учнів, ставлення запитань, розповідь, критичне ставлення або підтвердження власних повноважень*, а в мові учня – *відповідь вчителю й розмова з власної ініціативи*.

Використання схеми Н.Фландерса для аналізу взаємодії на уроках дало можливість виявити, що 2/3 уроку займає говоріння, більша частина якого – це мовлення вчителя, яке пов'язане з поясненням, зауваженнями, оцінюванням відповідей учнів [400, с. 129].

Схема аналізу мовленнєвого спілкування на уроці [396] заснована на ідеї трьохкомпонентної структури спілкування – *комунікація, інтеракції, перцепція*. Функціональні одиниці спілкування використовуються для твердження про функції, що виконуються вчителем. Пропонується розрізняти такі функціональні одиниці спілкування: 1) інформаційні – *констатуючі* (об'єктні – фактологічні твердження; суб'єктні – висловлення думки, припущення); *питальні* (репродуктивні – відтворення; продуктивні – міркування); 2) регуляційні – *директивні* (спонукання до інтерактивної, групової, персональної, власної активності); *апелятивні* (пом'якшене спонукання у вигляді питального

речення); 3) афективні – *позитивні* (оцінка висловлювання, вчинків, особистості, об'єкта дійсності); *негативні* (корекція висловлювання, оцінка особистості адресата, об'єкта дійсності) [396, с. 61 – 64].

Наведені схеми аналізу мовленнєвої діяльності є рефлексією традиційного уявлення про роль учителя як людини, яка навчає основ знань, і засновані на припущенні про те, що аналіз мовлення дозволяє отримати диференційовані відомості про його функції, однак, як ми вважаємо, у парадигмі *категорії дії*. У зв'язку з цим взаємодія може трактуватися як інтеракція, яка здійснюється у *теперішньому* часі в межах конкретного уроку.

Загалом, наведений аналіз підходів (педагогічна взаємодія як співпраця, міжособистісна взаємодія, міжособистісний взаємовплив) дозволяє зробити висновок про те, що категорія педагогічної взаємодії відображає ознаки, що впливають із змісту педагогічного процесу. Визначення поняття педагогічної взаємодії залежить від того, які ознаки розглядаються як провідні. Педагогічна взаємодія в кожній теоретичній концепції має не тільки часткові (продиктовані специфікою її основних категорій), але й загальні ознаки (властиві взаємодії як універсальному поняттю).

Часткові (релевантні) ознаки пов'язані з поняттям *педагогіка* – наука про закономірності навчання та виховання. Загальні (константні) ознаки впливають із поняття *взаємодія*. Константні ознаки залежать від того, з якою категорією пов'язується поняття взаємодії і включається в неї як інтерактивний елемент.

Педагогічна взаємодія належить до основних сфер педагогічної праці – навчання і виховання. Звідси словосполучення “педагогічна взаємодія” може бути застосоване: до *навчання* (дидактична взаємодія – дидактична спільна діяльність; включає в себе, окрім навчання, самонавчання учня і вчителя); до *виховання* (виховання – континуум взаємовпливів та їх трансформація у виховну спільну діяльність; включає в себе самовиховання учня і вчителя).

Розглядаючи взаємодію як елемент спільної діяльності (“взаємодіяльності”), ми особливо наголошуємо, що її основою є взаємна відповідність елементів діяльності кожного з учасників (Я-концепція, особистісні смисли, мотив, мета, об'єкт, дії, результат, винагорода). Вона виявляється в *баченні* в партнері властивостей, які є аналогічними до своїх, та їхньому *перенесенні* на себе. Таке ставлення до партнера є проявом почуття поєднання та ототожнення себе з ним.

Відношення між поняттями “спільна діяльність” (“взаємодіяльність”) і “співпраця” аналогічні до відношення між поняттями “діяльність” (суб'єктивна доцільність активності) і “праця” (об'єктивна доцільність активності). Розвиток діяльності є переходом від об'єктної парадигми до суб'єктної. Інтеріоризація мети й умов трудових завдань породжує діяльнісні схеми. Перехід від співпраці (об'єктивна необхідність) до спільної діяльності (суб'єктивна необхідність) означає перетворення Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт на основі появи в кожного з учасників адекватних до нього *інтерактивних схем*. Саму ж діяльність можна

розглядати і як причину “взаємодіяльності” (перетворення окремих “діяльностей” на “взаємодіяльність” на основі явищ ідентифікації, інтеграції), і як її наслідок (перетворення спільної діяльності на окрему індивідуальну діяльність на основі явищ диференціації та відособлення). У першому випадку діяльність несе на собі відбиток Я-суб'єкта, у другому – вона набуває ознак Ми-суб'єкта.

Категорії *діяльності* (суб'єкт-об'єктні відношення) і *особистості* (суб'єкт-суб'єктні відношення) виражають *інструменталізацію активності* суб'єкта у предметному, предметно-знаковому й інтерсуб'єктному середовищі.

В *інтерсуб'єктному середовищі* активність виявляється переважно в послідовностях комунікативних (мовленнєвих) дій, що за відповідних умов створюють необхідну основу для перетворення *іншого* на *партнера*. Це означає, що діяльнісна схема “суб'єкт-об'єкт” отримує додаткову ланку і перетворюється на “суб'єкт-суб'єкт-об'єкт”. В залежності від ставлення індивіда до іншого (установка на людину або на об'єкт) ця схема може приймати такого вираження: а) (суб'єкт + суб'єкт) – об'єкт, – об'єднання Я-суб'єктів у Ми-суб'єкт; *установка на іншу людину*; уважність до її внутрішнього світу; б) суб'єкт – (суб'єкт + об'єкт), – *установка на об'єкт* перешкоджає об'єднанню Я-суб'єктів у Ми-суб'єкт; інший суб'єкт використовується в інструментальному значенні.

У *предметному (предметно-знаковому) середовищі* активність здійснюється в діях і об'єктивується в їх продукті. Спільний об'єкт опосередковує суб'єкт-суб'єктні відношення. Звідси інтерсуб'єктна схема “суб'єкт-суб'єкт” перетворюється на “суб'єкт-об'єкт-суб'єкт”. В залежності від ставлення одного з учасників інтеракції до об'єкта як до такого, що належить усім або тільки одному, ця схема може бути у такому вигляді: а) (суб'єкт – об'єкт) – суб'єкт, – перший суб'єкт використовує об'єкт як елемент свого “Я” (“Я-об'єкт”, “мое”); самопрезентація за допомогою предмета діяльності; б) суб'єкт – (об'єкт – суб'єкт), – перший суб'єкт ставиться до об'єкта як до такого, що належить іншому і певною мірою характеризує цього іншого (“Він-об'єкт”, “його”); в) суб'єкт – (об'єкт) – суб'єкт, – обидва суб'єкти ставляться до об'єкта як до спільного предмета спільної праці (“Ми-об'єкт”, “наше”).

Якщо виходити з категорій *діяльності* і *особистості* у значенні “інструментів” суб'єкта, то слід визнати, що відображення сфери докладання зусиль, об'єкта дії (відкрито в інтенціях, потягу, прагненнях, установках) може бути позначене як *свідомість* – знання ситуацій (предметних, предметно-знакових, соціальних), що має *інтерактивну* детермінацію. Вона представлена у вигляді відповідних образів, уявлень, схем, моделей.

Самосвідомість у зв'язку з цим можна позначити як знання про: 1) “інструменти” своєї суб'єктності у “світі людей” (особистість) і “світі речей” (діяльність), що дане в *самооцінці* як особистості і *рівні домагань* у діяльності; 2) свою суб'єктність у феноменології внутрішнього світу (рефлексія пережитого, структурування внутрішнього світу, визначення його пріоритетів).

У *зовнішньому світі* (об'єкт орієнтування, усвідомлення, запам'ятовування, збереження; переживання реальності існування) достатність (нормативність) дій, учинків, поведінки оцінює сам суб'єкт. У *внутрішньому світі* (результат орієнтування, усвідомлення; переживання реальності усвідомлення) центральним є переживання реальності свого “Я” відносно до життєвих обставин, що сприймаються або є бажаними.

Протиставлення зовнішнього і внутрішнього світу, об'єктивної і суб'єктивної раціональності є дихотомією *об'єкта й суб'єкта, праці й діяльності* (світ речей; опредмечування внутрішнього світу; об'єктивація діяльнісних схем), з одного боку, *суб'єкта й іншого суб'єкта, особистості й поведінки* (світ людей; розпредмечування зовнішнього світу; об'єктивація особистісних схем), – з іншого.

Розглядаючи ці категорії як вихідні у дослідженні педагогічної взаємодії, можна стверджувати, що кожний її акт є *синтетичною* об'єктивацією і особистісних, і діяльнісних схем вчителя та учнів, де особистісне виражається через діяльнісне, а діяльнісне – через особистісне. Із наведеного випливає, що педагогічна взаємодія, як і взаємодія взагалі, є системою, в якій відбувається не адитивне, а системне поєднання і особистості, і діяльності її учасників. Поєднання діяльнісного і особистісного у взаємодії як інтерсуб'єктній інтерактивній системі здійснюється через загальні елементи тотожності діяльності і особистості індивідів, що взаємодіють. Таким спільним елементом, на нашу думку, є *Я-концепція*, в якій складовими елементами виступають самооцінка як особистості і рівень домагань у діяльності.

Основною тезою, що характеризує взаємодію як особливу інтерактивну систему, є теза про зв'язок: а) суб'єкта і об'єкта в *діяльності* (внутрішня, психологічна парадигма) і *праці* (зовнішня, праксична парадигма); б) суб'єкта й іншого суб'єкта за допомогою *особистості* (внутрішня, психологічна парадигма; набір результативних схем соціально-психологічних дій, пов'язаний з емоційно-динамічним патерном індивіда) та її реалізації у *практиці* міжособистісних стосунків і поведінці.

Внутрішній світ стає об'єктивним фактом у прагматиці вчинків (соціальних дій). Останні, у свою чергу, виступають об'єктивними детермінантами ускладнення внутрішнього світу учасників інтеракцій.

Отже, спільна діяльність (“взаємодіяльність”) як суб'єктна категорія вказує на *взаємо-суб'єктність* (“Ми”, “Наше”) активності, на взаємопроникнення внутрішнього світу учасників, значущість *взаємо-буття* (спільний простір, потреба знаходитись поряд, ідентифікація, альтруїзм). Розширення меж свого “Я” у спільній діяльності створює новий психологічний концепт “Я – інші”, в якому кожний “інший” має значення *атрибута* (предиката) власної суб'єктності.

Перехід від *моносуб'єктності* індивідуального “Я” до *полісуб'єктності* колективного “Ми” виступає як необхідна вихідна умова в розвитку спільної діяльності (“взаємодіяльність”). Взаємодія (“взаємо-дія”) у складі сумісної

діяльності виступає в декількох аспектах – як узгоджений *континуум дій* при вирішенні, виконанні завдання, *форма, засіб, наслідок і феноменологія спільної діяльності*.

2.2. Структура взаємодії в соціології і соціальній психології

Педагогічна взаємодія як складне явище (соціальне, педагогічне) може бути розкрита з більшою повнотою на основі її системного аналізу як категорії, в якій відтворюються детерміновані соціальними чинниками властивості навчання і учіння. В цьому аспекті педагогічну взаємодію ми розглядаємо, по-перше, як явище, що об'єктивно належить до соціумної дійсності. По-друге, системність аналізу пов'язується з можливістю категорійного аналізу педагогічної взаємодії на рівні виявлення співвідношення між поняттями *взаємодія, соціальна взаємодія, педагогічна взаємодія*.

Системний характер педагогічної взаємодії вказує на необхідність її множинного опису – звернення до її характеристик не тільки в педагогічній психології, але й у соціології та соціальній психології. Необхідність такого аналізу випливає з того, що вчитель і учні є не тільки суб'єктами діяльності, але й суб'єктами життя [352, с. 351], життєдіяльності [1, с. 39, 411, с. 15], життєвого шляху [2, 348, с. 67]. У зв'язку з цим цілі, завдання навчання й учіння стають у повному розумінні суб'єктними лише при умові їх впливу на існування [48, 54], на виконання життєвих завдань.

Міждисциплінарний аналіз педагогічної взаємодії дозволяє вийти за межі розуміння її структури як впливу суб'єктів один на одного і розширити її трактування до сфери соціальних педагогічних явищ, в яких безпосередні інтеракції у класно-урочному просторі простягаються у причинно-наслідкові зв'язки актуального буття і потенційного розвитку [472, с. 307].

У соціології взаємодія трактується як *обмін діями* в рамках соціальних інститутів або між їх представниками з метою викликати бажану реакцію, змінити думки, поведінку [292, 393, 452,], тобто у термінах категорії діяльності.

Соціальний інститут регламентує діяльність через систему статусних, рольових і нормативних приписів [188, с. 17]. Їх засвоєння і перетворення на особистісний інструментарій діяльності залежить від смислових утворень суб'єкта [1, с. 26]. На його погляд, професійна діяльність є засобом досягнення соціального успіху, стандарти якого існують у суспільній свідомості і об'єктивуються в матеріальних умовах життєдіяльності – предметного середовища, житла [343], побуту [332], в можливості здійснювати свою концепцію життєдіяльності.

Соціальна взаємодія не є здійсненням суто діяльнісних функцій уніфікованих суб'єктів. Вона відбувається в конкретному предметному просторі за участю конкретних індивідів [500, с. 335]. Залежність соціальної взаємодії від предметних і психологічних умов досить виразно відображена в ідеї “активізації людського чинника” [13, с. 7], що вбачає в соціальному самопочутті тих, хто

працює, джерело підвищення ефективності праці.

Завдяки зверненню до понять інтра- і інтерсуб'єктного порядку (очікування, установки, норми, ролі) [388, с. 52], соціальна взаємодія виводиться за межі категорії *діяльності* і пов'язується з ідеєю зв'язків і функцій *особистості*. Значущість особистісного у трактуванні соціальної взаємодії виявляється у звертанні соціологів до понятійного апарату соціально-психологічних досліджень – теорій соціального обміну, символічного інтеракціонізму, атрибуції, соціального порівняння, когнітивного дисонансу [388, с. 52]. З урахуванням положень цих теорій діяльнісна схема соціальної взаємодії набуває таких ознак: винагорода за внесок у взаємодію [511]; обмін винагородами (інформація, емоції, статус, повага) [473]; детермінованість взаємодії її значущістю для учасників [476]; пояснення причин поведінки людей [507]; інтерпретація поведінки [494]; прагнення до зниження дискомфорту і напруженості [493].

Відповідно до цих ознак соціальна взаємодія є не тільки і не стільки як регламентований обмін діями, але і як обмін, що має продовження в *суб'єктивну реальність*.

Якщо виходити з того, що особистість суб'єктивно відкрита індивідові як уявлення про себе [337, с. 193], то винагорода виступає як підтвердження, посилення образу “Я”¹⁰. Винагороду ми розглядаємо не як підкріплення діяльності, а як вид *зворотного зв'язку* у функціонуванні особистості¹¹.

Розгляд діяльності (праці) як соціально-прагматичного простору, в якому виникають і реалізуються професійно-особистісні цілі *суб'єкта*, дозволив нам вказати на значущість для неї процесів смислоутворення. Відповідно до цього класичну схему *мотив - дія - мета* ми доповнили такими елементами, як *Я-концепція, особистісний смисл* (прагматика Я-концепції, відбивається в задоволенні від того, що відбувається), *результат, винагорода*. Звідси схема діяльності набула такого вигляду: Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – результат – винагорода.

Звернення до понять Я-концепції [42, 168, 171, 202, 270] і особистісного смислу надала нам можливість уточнити загальну структуру діяльності як вираження справжнього “Я” індивіда [19, с. 16] і розглядати Я-концепцію як ланку, що опосередковує “первинні мотиваційні відношення” [83, с. 246]. Це означає, що усвідомлення потреби та її перетворення на мотив опосередковується уявленням індивіда про себе як діяльного суб'єкта, що усвідомлює свої значущі атрибути (особистісні смисли). Практичне здійснення мотиву відбувається не тільки за допомогою *інструментальних дій*, але й за допомогою екстеріоризації у *вербально-прагматичному просторі особистісних (усталені схеми поведінки) та діяльнісних якостей (усталені схеми дій)*, що необхідні для досягнення мети.

Має специфічні особливості в підлітковому [171, 311, 462], старшому шкільному [46], студентському віці [77].

Ідея винагорода у взаємодії у певній мірі відповідає ідеї управління соціальними процесами за допомогою методів морального і матеріального стимулювання [26].

Мотиви, за О.М.Леонтьєвим, “як би “оцінюють” життєве значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цих обставинах, додають їм особистісного смислу [244, с. 181]”. Зауважимо, що не “мотиви оцінюють”, а оцінює *суб'єкт* за допомогою усвідомлених потреб – мотивів, ставлення якого до себе як власне до суб'єкта – активного діяча у “світі людей” і “світі речей” – виражається в Я-концепції. Мотив містить у собі одночасно і мету, і підпорядковані їй дії [244, с. 154].

З цього виникає дихотомічне уявлення про дію як активність з подвійною детермінацією – зі сторони Я-концепції і з боку технологічних вимог до дій у рамках завдання, що виконується. У першому випадку на передній план виступає самосприйняття у діяльності, у другому – ефективні системи дій.

Самосприйняття у діяльності, як ми вважаємо, може бути описане в термінах психології групи: а) *великої* (віднесення себе до представників професії, ототожнення себе з ними; співвіднесення себе з уявною ієрархією у професії; рівень домагань і самопочуття у професії); б) *малої* (міжособистісні стосунки, які опосередковуються професійною працею; співвіднесення себе з реальною ієрархією у професійній праці; рівень домагань у міжособистісних стосунках; самопочуття у професійній групі).

Ефективні системи дій є засвоєними інструментально-прагматичними обставинами діяльності. Вона є синтезом результативних дій відповідно до об'єктивно необхідних, реально досяжних цілей, за допомогою яких індивід стверджує свою соціально-прагматичну значущість. Ці дійові системи є не тільки результатом індивідуального досвіду, але й засобом практичного здійснення особистісних смислів.

На нашу думку, результат як структурний елемент діяльності розкривається в таких аспектах: а) опредмечування мети; б) опредмечування стандарту; в) спосіб підтвердження компетентності у практичному здійсненні задуму; г) умова розвитку Я-концепції (уявлення про себе як про перетворюючу причину в соціально-прагматичному просторі).

Грунтуючись на положенні про результат як основу функціональної системи [14], ми звернулися до категорії відношення суб'єкта і об'єкта з метою висвітлити основну схему розвитку діяльності як інтернального інструмента суб'єкта. Наші міркування були такими. Суб'єкт-об'єктні відношення завершуються результатом. Сумація результатів виступає, з одного боку, у формі *суб'єктивізації зміненого об'єкта* (поява нового задуму) і самоставлення у плані потенційної об'єктної значущості (ставлення до себе як до діяльної причини удосконалення предметно-прагматичного середовища). З іншого боку, – сумація результатів виступає як *об'єктивізація суб'єкта* (втілення задумів) і самоставлення у плані актуальної об'єктної значущості (ставлення до себе як до автора об'єктів предметно-прагматичного середовища).

Звідси випливає, що сумація результатів призводить, з одного боку, до ускладнення суб'єкта (розвиток діяльнісних схем, самооцінок, рівня домагань, самоповаги), а з іншого – до ускладнення об'єкта (розвиток інтелектуально-

прагматичних схем, що втілюються в об'єкті). У найзагальнішому вигляді суб'єкт-об'єктні відношення, що забезпечують ефективні системи дій, можуть бути визначені як суб'єктивний простір між установкою на самоствердження через об'єкт і персоніфікацією результату – проєкції суб'єктивної реальності на предметний світ.

Зазначені міркування надають можливість відобразити механізм перетворення умов педагогічної взаємодії як сумісної діяльності вчителя і учнів на схеми дій. Цим механізмом є засвоєння *послідовності дій* як алгоритму одержання спільного результату.

Поняття винагорода додає завершеності акту діяльності і виражає оцінку актуальної об'єктної значущості діяча. Винагорода має оцінний характер і пов'язана з індивідуально-особистісною та соціально-визнаною системами цінностей. Винагороду за результат можна розглядати як елемент зворотного зв'язку в діадах “мета – результат”, “результат – стандарт”, “стандарт – об'єктна значущість діяча”, “об'єктна значущість діяча – Я-концепція”. У зв'язку з цим винагорода виступає як синтетичний вид зворотного зв'язку, що посилює процес утворення мети в складі Я-концепції і спонукає до позаситуативної активності.

Соціологічний аспект проблеми взаємодії пов'язаний з категорією діяльності і розкриває її змістовно-інструментальні характеристики – інструментальні схеми, технології, стандарти, що об'єктивно задані природою соціальних інститутів у складі суспільного цілого. Особистісні характеристики діячів (вияв засвоєних норм, рольових приписів) розглядаються як психологічний “каталізатор” соціальної взаємодії. Це дає нам можливість уважати *інституціональне* (статус, ролі, норми, технологічні схеми) і *індивідуально-особистісне* (психологічне) як протилежності і, отже, як елементи своєрідної функціональної системи, у рамках якої виникає і розвивається *суб'єктність індивіда – система уявлень про себе як діяча у складі соціально-прагматичного простору завдяки механізму соціалізації*.

З погляду на запропоновану нами системну модель педагогічна взаємодія у плані приналежності до педагогічної системи має ознаки соціальної взаємодії, відтворює її взаємозалежності, визначає змістовні (*діяльнісні*) умови для здійснення взаємодії у малій групі як соціально-психологічної реальності.

У соціальній психології взаємодія визначається як елемент *спілкування* у значенні засобу організації дій у спільній діяльності. Зміст спілкування, його загальні схеми в цьому аспекті детерміновані економічними, правовими, політичними відносинами, які конкретизуються в умовах безпосередніх професійних завдань і міжособистісних стосунків у групі. Останні зумовлюють асоціативні (пристосування, згода, співпраця) і дисоціативні тенденції у взаємодії (індивідуалістичність, незгода, опозиція).

Підкреслюючи примат соціального контексту праці (діяльності) у здійсненні взаємодії, соціальна психологія констатує значення *внутрішніх* (психологічних) сторін інтеракцій – насамперед, акцептації внутрішнього світу,

взаємних гуманістичних установок, співучасті, співчуття [320, с. 77], образу партнера [12, с. 137]. Реалізації об'єктивних вимог діяльності передуює вироблення групового рішення – плану, що визначає розподіл функцій і продуктивності у спільній діяльності [210, с. 120].

Вироблення групового рішення на основі суб'єкт-об'єктної схеми (повідомлення мети та технологічних умов завдання, інструктаж тощо) є впливом на виконавчу активність учасників у плані розподілу та поєднання їхніх обов'язків і функцій. Вироблення групового рішення на основі суб'єкт-суб'єктної схеми передбачає, як ми вважаємо, інтрасуб'єктну взаємодію як повну конгруентність діяльнісних елементів учасників у складі спільного процесу обговорення (схематизації) майбутнього акту праці (діяльності) та об'єднання їх у дійовий концепт спільного завдання.

При такому підході до проблеми взаємодії з'являється можливість указати на її стадійність, – взаємодії як обміну діями передують стадії впливу і взаємовпливу. Результатом впливу є виникнення спільної системи значень, за допомогою яких описується програма бажаної зміни в акті діяльності, а взаємовпливу – спільної системи смислів, що об'єднують окремих суб'єктів в інтегрований суб'єкт діяльності (Ми-суб'єкт).

Для аналізу змісту суб'єкт-суб'єктної схеми важливий не стільки сам факт обміну впливами (констатація, спонування, заборона), скільки його опосередкування взаємними оцінками у плані передбачення комунікативної поведінки [484], очікуваннями, що пов'язані з прагматикою комунікативної ситуації [478], значущістю можливих наслідків [492], які зміцнюють або змінюють Я-концепцію [514].

Із зазначеного випливає, що взаємодія на стадії взаємовпливу має і діяльнісно-комунікативні, і ціннісно-сміслові ознаки *особистої перспективи* – співвідношення образів актуального та ідеального “Я” в контексті праці та потенційного визнання групою.

Звернення до понять передбачення, очікування виводить на проблему ставлення як результату узагальненого (позитивного і/або негативного) досвіду індивіда, що, зрештою, визначає його однозначне ставлення до завдання [337, с. 258], яке представлено в акті діяльності або життєвої ситуації.

Ставлення – це аксіологічна категорія, що відтворює оцінні характеристики фактів і подій життя і діяльності – результатів комунікативної, праксичної і гностичної активності індивіда у взаємодії в контексті предметного (мешкання, предмети споживання і діяльності), предметно-знакового (предметний світ у друкарській або електронній продукції) і соціального середовища (соціум у широкому і вузькому значенні, соціометрична картина малих груп).

Значущість елементів середовища виявляється в їхніх об'єктивних функціях у життєдіяльності суб'єкта і є його смисловими утвореннями [див. 402, с. 63]. Завдання, що вирішуються в межах цих елементів, виступають як частина індивідуального досвіду, в рамках якого виникає і розвивається система

ставлень і взаємин індивіда.

Розглядаючи суб'єкта, що діє, і елемент середовища як протилежності і, отже, як своєрідну функціональну систему, приходимо до висновку про її двоякий “продукт”. З боку *процесу* ним є *функція* (результативна дія), що повертається до суб'єкта у вигляді смислового утворення (реакція на значущу, успішну дію, що схвалюється), а з боку *результату* – *досвід* (відображення причинно-наслідкової залежності), що повертається до суб'єкта у вигляді ставлення (реакція на значущу дію у відповідь).

Сказаного досить для висловлення судження про те, що процес власне взаємодії опосередковується: а) *минулим досвідом* (схемами результативних дій і ставленням до складно структурованих ситуацій, в яких суб'єкт виступав як активний діяч); б) *смисловими утвореннями* (схемами успішних дій відносно значущих об'єктів з метою не тільки їх перетворення, але й привласнення, – перенесення їх у простір своєї суб'єктивної реальності); в) *впливом* (переводом інших учасників у простір своїх взаємин, смислів, особистісно-діяльнісних схем); г) *взаємовпливом* (обопільним переходом в простір взаємин і особистісних смислів, і створенням загального смислового поля).

Соціально-психологічне трактування взаємодії як елемента спілкування практично співвідносить його функцію із здійсненням дій в акті спільної діяльності як інструмента їх планування і регулювання. У цьому значенні категорії спілкування і діяльності взаємодоповнюють одна одну. Зрозуміти співвідношення трудових (діяльнісних) і комунікативних (особистісних) аспектів взаємодії можна на основі дихотомії “індивід – група” як протилежності і, отже, як функціональної системи, результатом якої є соціально-психологічний статус індивіда, з яким він погоджується на основі самооцінки, відстоює його. Соціально-психологічний статус забезпечує йому емоційне благополуччя та психологічний комфорт, створюючи тим самим основу для його *інтеграції* у групу.

На підставі наведених вище міркувань ми пропонуємо загальну схему розвитку взаємодії і, отже, педагогічної взаємодії у парадигмі *діяльності*. По-перше, взаємодія як “*обмін діями*” (категорія діяльності) передбачає суб'єкт-об'єкт-суб'єктну схему, яка включає в себе спільну мету. По-друге, спільна мета визначає особливості індивідуальних цілей, які через обмін діями призводять до отримання спільного результату. По-третє, спільний результат впливає на вихідні індивідуальні мотиви і формує основу для вироблення групових мотивів (мотивів взаємодії як спільної діяльності). По-четверте, мотиви спільної діяльності виступають як причина зміни особистісних смислів та їх перетворення на смисли міжособистісні, які вносять зміни в Я-концепції учасників і формують Ми-концепцію.

Таким чином, психологічний смисл суб'єкт-об'єкт-суб'єктних взаємозв'язків у взаємодії (педагогічній взаємодії) полягає в переході від обміну діями на основі спільної мети до Ми-концепції як основі колективного суб'єкта (зміщення акценту з об'єкта на суб'єкт, розпредмечування праці на основі її

перетворення на інтернальний інструмент суб'єктності – діяльність).

У парадигмі *спілкування* розвиток взаємодії (педагогічної взаємодії) як системи здійснюється за такою схемою. По-перше, взаємодія як *засіб організації* “обміну діями” (категорія спілкування) засновується на суб'єкт-суб'єктній схемі. Її специфічним опосередкуванням (*об'єктом*) є усний текст, що створюється учасниками взаємодії у спілкуванні (дискурс), який призначений для об'єднання окремих суб'єктів у колективний суб'єкт діяльності. По-друге, дискурс як мовленнєвий репрезентант колективного суб'єкта змінює Я-концепції учасників, внаслідок чого виникає Ми-концепція. По-третє, послідовність подальших трансформацій полягає у виникненні з особистісних смислів міжособистісних смислів. По-четверте, з індивідуальних мотивів під впливом міжособистісних смислів виникають групові мотиви, що формують розділення цілей і дій.

Таким чином, психологічний смисл суб'єкт-суб'єктних взаємин у взаємодії (педагогічній взаємодії) виражається в переході від Ми-концепції (колективний суб'єкт) до індивідуальних цілей і результатів, які є “внесками” у спільний результат (зміщення акценту з суб'єкта на об'єкт, опрeдмечування спілкування як екстернальної передумови розвитку інтернального інструменту суб'єктності – особистості).

2.3. Структура педагогічної взаємодії

2.3.1. Р е г у л я т и в н и й а с п е к т п е д а г о г і ч н о ї в з а є м о д і ї .
Наша теоретична концепція педагогічної взаємодії ґрунтується на діалектиці педагогічного і інтерактивного, яка слугує основою для розуміння її суті як феномена, що виникає на перетині двох діяльнісних систем (навчання, учіння) і при певних умовах перетворюється на спільну діяльність (“взаємодіяльність”). За нашою теоретичною позицією, принциповою умовою такого перетворення виступає взаємовідповідність регулятивних і виконавчих елементів у діяльності вчителя й учнів. До регулятивних елементів належать Я-концепція, особистісні смисли, мотиви, а до виконавчих – мета, дія, об'єкт, результат, винагорода. Взаємна відповідність утворює основу *гомогенних* функціональних систем усередині спільної діяльності (Я-концепція вчителя – Я-концепція учня, особистісні смисли вчителя – особистісні смисли учня, мотив учителя – мотив учня тощо). *Загальний “механізм” гомогенних систем полягає в баченні в іншому властивостей, які є аналогічними до своїх, їх перенесенні на себе, надання їм статусу значущої ознаки – потенційного предиката своєї суб'єктності.*

Динаміка діяльності детермінована розгортанням Я-концепції в одиничному діяльнісному акті або їх послідовності у формі *гетерогенних* функціональних систем (Я-концепція – особистісний смисл, особистісний смисл – мотив, мотив – мета, мета – дія, дія – об'єкт, об'єкт – результат, результат – винагорода, винагорода – Я-концепція тощо). *Загальний “механізм”*

гетерогенних систем виявляє себе в конкретизації першого елемента через другий, узагальненні другого елемента через перший і перенесенні його функції на новий зміст.

З погляду на це, педагогічну взаємодію можна представити як інтерсуб'єктну систему, яка відображає простір причинно-наслідкових зв'язків у взаємовідповідності елементів діяльності вчителя (Т) й учня (S) – регулятивних (Я-концепція, особистісний смисл, мотив) та виконавчих (мета, дія, об'єкт, результат, винагорода) (рис. 2.1).

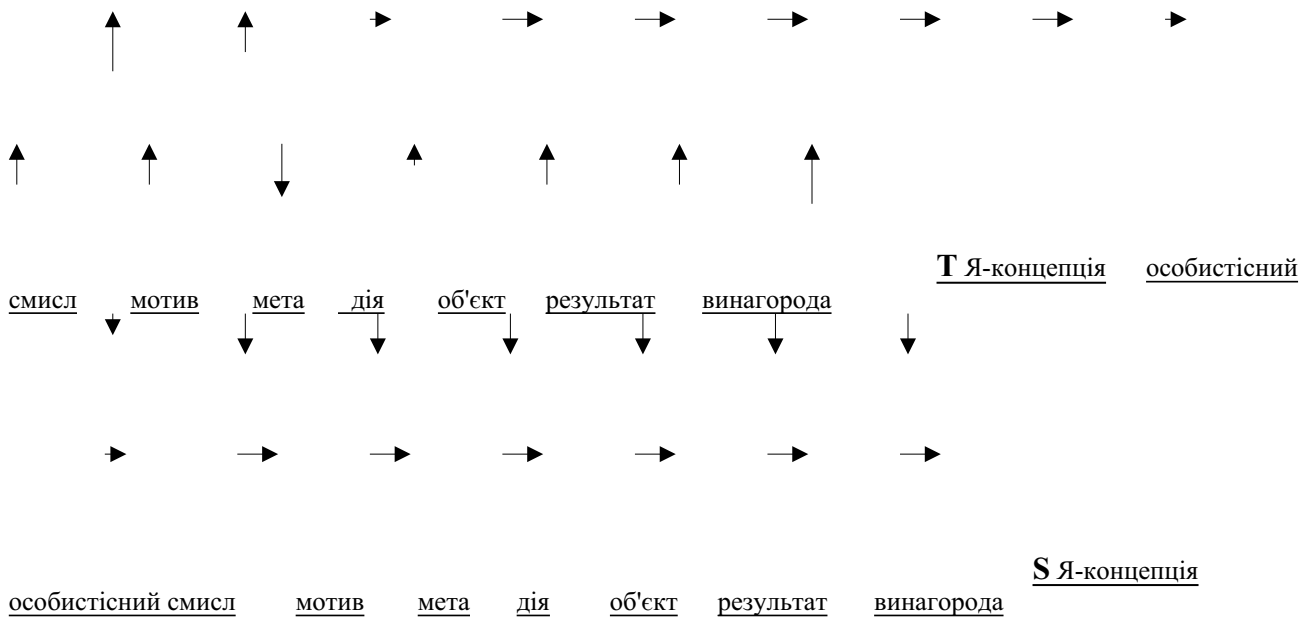


Рис. 2.1. Конгруентна модель педагогічної взаємодії (система "вчитель – учень")

У нашій концепції педагогічної взаємодії ми розрізняємо поняття *діяльність* (суб'єктна, суб'єктивна доцільність активності) і *праця* (об'єктна, об'єктивна доцільність активності). Їх відмінність, на нашу думку, полягає в тому, що діяльність – це ієрархічно організований елемент *суб'єктивної* раціональності (символі, семантичні, операційні системи)¹², а праця – системно організований елемент *об'єктивної* раціональності (вираження у смислових, семантичних, операційних системах прагматики завдань професійного/навчального підрозділу).

Розрізнення понять діяльності і праці продиктоване необхідністю відобразити міру вияву суб'єктності індивіда (учителя, учня) в цих процесах. Діяльність учителя як експлікація особистісного (соціум), учбово-професійного (ВНЗ) і професійного досвіду (практика) системна, структурована, рефлексивна, раціоналізована. Діяльність учня відрізняється від діяльності вчителя своїми експлікаційними можливостями і потребою в такій експлікації. Вона синкретична, слабо структурована, арефлексивна, відкрита в переживанні ситуації учбової праці, підлягає рефлексуванню і структуруванню. У цьому

сміслі учень – потенційний суб'єкт учбової діяльності. Він стає актуальним суб'єктом у процесі оптимально організованої (керованої) учбової праці, логіка якої перетворюється на логіку його суб'єктності завдяки його власним результативним діям.

Ця теза суголосна положенню, у якому наголошується важливість засвоєння учнями керівних функцій вчителя для того, щоб уміти самостійно керувати своєю учбово-пізнавальною діяльністю [375, с. 204].

Суб'єктність учителя впливає на суб'єктність учня опосередковано через тотожні елементи суб'єктивної раціональності. Цей вплив є переходом від *діасуб'єктного* до *моносуб'єктного* простору взаємодії – зближення “ціннісних диспозицій” [455, с. 735] і розвитку “ціннісно-орієнтаційної єдності” [337, с. 399].

Педагогічна взаємодія є інтерактивним феноменом, причиною і наслідком спільної діяльності. Проектування вчителем суб'єктності учня в послідовності гомогенних систем визначає причинно-наслідковий континуум учбової праці, в яких есплікуються смислові, семантичні, операційні схеми, що перетворюються у процесі інтеріоризації на зміст його суб'єктності.

З цієї загальної логічної схеми випливає висновок: якщо педагогічна взаємодія, в повному розумінні цього терміну, відбувається тільки у складі спільної діяльності (“*взаємодіяльності*”), то її здійснення і розвиток¹³ підкоряється логіці переходу від *рядоположеної* суб'єктності (сукупність залежних за умовами спільної діяльності суб'єктів) до суб'єктності *системної* – *діадної* (учитель – учень), *групової* (учитель – учні), *колективної* (учителі – клас, “педагогічна команда” [див. 345, с. 306] клас як “учнівська команда”).

Зміст теоретичного конструкту *суб'єктність* відрізняється від змісту суб'єктності діяльного індивіда. Їх співвідношення – це відношення загального (теорія) і рідкого (втілене загальне), необхідного (об'єктивно існуючі зв'язки) і випадкового (реалізація деяких з них). Теоретична суб'єктність – це встановлена автором концепції найбільша структурна залежність в об'єктивній раціональності (праця). Суб'єктність індивіда базується на інтенційності переживань, уявленні про належне як суб'єктивно можливе. Вона виявляє себе в таких явищах: 1) суб'єктний потенціал людини [411, с. 15]; 2) особистісний стиль (модальність діади “Я – інший/інші”) [532]; 3) стиль спілкування [354]; 4) індивідуальний стиль діяльності (навички, прийоми, способи) [337, с. 137]; 5) когнітивний стиль (пізнавальні стратегії) [337, с. 166]; 6) переваги і обмеження в створенні моделі світу [6]; 7) рефлексування процесу праці [422]; 8) когнітивна складність (міра категоризації результатів пізнання) [337, с. 164].

У педагогічній психології теоретична суб'єктність представлена у вигляді моделей педагогічної діяльності вчителя, заснованих, зокрема, на ідеї співвідношення педагогічного завдання, мети і дій для її досягнення [345, с. 225], перетворення педагогічних ситуацій на педагогічні задачі, розвитку діяльнісних і комунікативних систем учителя й учнів [345, с. 226].

Суб'єктність учителя засновується на перенесенні досвіду, придбаного в умовах учбово-професійної діяльності, на предмет професійної праці. Основною суперечністю цього перенесення є суперечність між абстрактним предметом учбової і реальним предметом професійної праці, аналітичним характером придбання і синтетичним характером використання знань [78].

Розвиток суб'єктності учнів через організацію їхньої учбової праці (учіння) визначається змістом і характером перетворення об'єктивних умов на психологічні параметри діяльності. Перетворення учбової праці на учбову діяльність проходить стадії окремих учбових дій, їх об'єднання в цілісні акти діяльності і в подальшому – у цілісну діяльнісну систему [337, с. 386]. Саморегулятивність цього складного і тривалого процесу засновується на системних реакціях учнів на бажані/задані результати, що впливають зі змісту педагогічних завдань, технологічних, комунікативно-особистісних способів їх виконання.

Ми вважаємо, що центральним моментом саморегуляції у контексті спільної діяльності вчителя і учнів є міра адекватності відображення дійсності (континуум ситуацій класного/позакласного життя), переживання своєї суб'єктності (успіх/неуспіх, самооцінка, рівень домагань), регуляція на цій основі психічних процесів, станів, властивостей, їх перетворення на когнітивні й комунікативні схеми (стилі).

Суб'єктно-прагматична парадигма педагогічної взаємодії ґрунтується на єдності афекту й інтелекту [161, 215], ставлення і спілкування [195], відбивається в переживаннях як базисній категорії психічного [див. 66, 102]. Ці явища репродукують особливості гомеостатичного узгодження об'єктивних вимог та індивідуальних функціональних можливостей. Феноменологія єдності емоційного і раціонального в навчанні відбивається в явищах “емоційного клімату навчання” [241], “психологічного клімату класу” (classroom climate) – демократичний характер взаємин учителя та учнів, обстановка і оснащення класної кімнати. Психологічний клімат класу є основою для розвитку: 1) технік групової роботи; критичного ставлення до себе; 2) взаємообміну ідеями для досягнення групової мети; 3) навичок кооперації в розв'язанні групових проблем; 4) почуття особистісного задоволення, емоційного благополуччя. Його вплив на інтерактивні процеси у класі визначається урахуванням почуттів, цінностей, установок, інтересів, потреб тих, що навчаються [480].

Не останню роль у розвитку суб'єктності учнів відіграє клас – динамічна соціальна система, в якій досягнення дидактичних цілей засноване на правилах соціальної взаємодії [480], а також позакласні освітні можливості, зокрема, учіння on-line [503].

Свідчення педагогічної психології про особистість учителя [107, 108, 166, 225, 297, 298, 453], його професійні здібності [7] та їхній розвиток указують на необхідність вийти за межі уявлення про педагогічну взаємодію як *локальний* процес (обмін діями) у парадигмі “передачі знань” і перейти до її трактування як *системного і континуального* процесу, що розгортається й розвивається. Це

означає, що її специфіка відображає специфіку групи як динамічного цілого, а також міру перетворення змісту і структури праці (навчання, учіння) на їхні внутрішні (суб'єктні) схеми.

Ця теза впливає з фактів про розвиток вчителя, його суб'єктності у професійному навчанні – доцільність: 1) уведення у професію педагога [377]; 2) контекстного навчання [78]; 3) професійного самопізнання [67]; 4) розвитку здатності до розпізнавання емоцій учнів [209, 361, 438, 439].

Показником розвитку суб'єктності майбутнього педагога є: 1) професійні переконання [277, 312]; 2) готовність до педагогічної діяльності [282, 410]; 3) педагогічного спілкування [314]. Подальша професіоналізація пов'язана з процесами професійної адаптації [437]; з адаптаційними можливостями вчителів [165]; із знаходженням індивідуального оптимального стилю діяльності [118].

У логіці учбової діяльності містяться фундаментальні основи для розуміння суб'єктності учня і вчителя в педагогічній взаємодії. Вони сходять до методологічних принципів єдності свідомості та діяльності [351], структурної відповідності внутрішньої і зовнішньої діяльності [244], єдності репродуктивного і продуктивного у свідомості [112], примату внутрішньої діяльності (планування, регулювання, контроль) по відношенню до зовнішньої [403].

Діяльнісна система як функціональне суб'єктне утворення містить атрибути інтер - і інтрасуб'єктного порядку. Перші характеризують зміст обставин праці (зміст комунікативних, пізнавальних, практичних завдань), другі – їх перетворення на смислові утворення (функції) під впливом Я-концепції, переживання своєї суб'єктності в контексті спільної праці. Принциповою умовою розвитку діяльнісної системи виступає *залучення* іншого до сфери своєї суб'єктності (система “вчитель – учень”) і *входження* до сфери суб'єктності іншого (системи “учень – вчитель”, “учень – учень”) [див. 449, с. 21].

Для аналізу розвитку діяльнісної системи важливі свідчення про вплив: а) педагогічного спілкування на емоційний клімат навчання, на розвиток соціально-психологічних процесів в класі, особистості учнів, мотивацію учіння [241, с. 8]; б) позитивного ставлення вчителя до учнів та його вираження у спілкуванні на педагогічну взаємодію [195, 196]; в) активної взаємодії з учителем та іншими учнями на вирішення продуктивних завдань та розвитку механізмів саморегуляції, смисло - та цілеутворення в учбовій взаємодії [262]; г) засобів педагогічного спілкування на розв'язання комунікативних завдань – доказати, розповісти, пояснити (вчитель), зрозуміти, відповісти, запам'ятати, засвоїти, вивчити (учень) [159, с. 61]; д) інтерактивності процесів смисло - та цілеутворення у співпраці вчителя та учнів на перехід учнів до саморегуляції, самоорганізації та самоспонування в навчальній діяльності [314, с. 13]; е) організації спільної учбової діяльності учнів (організований діалог учнів) на роботу над текстом [145, 193, 242, 317, 353]; ж) спілкування з однолітками на розвиток особистості учня [435, 436].

Ці свідчення вказують на те, що педагогічна взаємодія спирається на соціально-психологічні процеси в класі, позитивні взаємовідносини вчителя та учнів, комунікативність та співпрацю, текстову діяльність.

У нашій теоретичній концепції розвиток діяльнісної системи визначається не стільки як *перетворення* ситуативних дій на узагальнені дії (“Я-діяльність”), скільки як *привласнення* розвивальних патернів (зона найближчого розвитку), включених у навчальне завдання (“Ми-діяльність”). Під розвивальними патернами ми розуміємо екстерналізацію схем виконання (орієнтувальні дії вчителя) та їх інтерналізацію учнями (орієнтувальні дії перетворюються на інтернальні схеми виконання). Їх головною ознакою виступає *об'єднання суб'єктності* вчителя й учнів на момент виконання учбового завдання. Вхідження за допомогою вчителя в логіку завдання (виявлення її логічної структури) є єдністю перенесення вчителем загального знання (закон, принцип, правило) у площину послідовності логічних перетворень у конкретному завданні та їх трансформації учнями на власні алгоритми.

Важливим моментом такого “вхідження”, як ми вважаємо, є відображення у свідомості учнів функціональних ознак учителя (компетентність, результативність). Перехід від зовнішніх (заданих) схем дії у площину суб'єктності учня виявляється в *актуалізації* вказівок учителя. Можливості, що зросли, переживаються як операційна тотожність когнітивно-практичних схем учителя й учня для певного класу завдань. Це підвищує самооцінку, рівень домагань, створює основу для виникнення локальної діяльнісної системи. У цьому випадку інструментальна значущість учителя (пояснення, допомога, коригування) знижується, але підвищується значущість його оцінної функції, під впливом якої розвивається самооцінка учня та його Я-концепція шляхом приросту нових функціонально-результативних атрибутів, перетворення мотивів (спонукання, потенційно значуще) на смислові утворення (функціональне, актуально значуще).

Розвиток педагогічної взаємодії полягає в переході від розвивальних патернів до локальних динамічних моделей учбового завдання, і від них – до локальних діяльнісних систем. Ця схема конкретизується фактами про форми співпраці в системі “вчитель – учень/учні” дії, які: а) розділяються між вчителем і учнями; б) імітуються, потребують підтримки; в) засновуються на самоспонуванні, саморегуляції, самоорганізації.

У системі “учень – учень/учні” розвивальні патерни існують у формі спільних дій – колективно-розподілені дії, їх координація, визначення меж власної дії, застосування існуючих схем дії [353].

Найбільш значущою характеристикою розвивального патерна є те, що спонування до пізнавальної активності закладене не в учбовому завданні як самостійному (самодостатньому) явищі, а в завданні, що опосередковане міжособистісними взаєминами. Це стосується у першу чергу Я-концепції у системах “вчитель – учень”, “учень – учень”. У відповідності з цим розвивальний патерн імпліцитно містить всі елементи потенційної діяльності (Я

-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – об'єкт – результат – винагорода) і, отже, є елементарним актом (одиницею) педагогічної взаємодії.

Ця теза співзвучна з ідеєю особистісно зорієнтованого навчання, яка завбачає: перехід від діяльнісно-центрованої до особистісно-центрованої парадигми [381]; перехід від навчально-освітніх до виховно-розвивальних цілей [215]; комунікативну організацію навчального предмета, конструювання змісту учбового тексту, діалогу, контролю над особистісним розвитком учнів [264, 459]; засвоєння учнями змісту конструктивної рольової поведінки [88].

Особистісно зорієнтоване навчання вимагає переходу від інтрасуб'єктної парадигми (інтеріоризація дій, які закладені у змісті учбового завдання) до парадигми інтерсуб'єктної. Це висуває на перший план процеси *ідентифікації* (емоційно насичене спілкування, взаєморозуміння, сприяння, підтримка) і привласнення на їх основі функціонально-сміслових атрибутів колективного суб'єкта. Ідея особистісно зорієнтованого навчання у багатьох аспектах співзвучна ідеї особистісно зорієнтованого виховання, яке створює передумови для усвідомлення учнями їхньої суб'єктності шляхом формування “Я-особистого” [43, 44].

Практичне виконання завдань особистісно зорієнтованого навчання пов'язане з проблематикою: гуманних взаємин у педагогічному процесі [405], соціальної перцепції [206], орієнтації на партнера [205], діалогічного спілкування, рефлексії [217, 479, 488], пізнання особистості учня [345], конструювання навчального тексту [264], засвоєння учнями конструктивних соціальних ролей [88], розвитку навичок ділового спілкування, продуктивності дії [7].

Значення особистісної парадигми у практиці навчання полягає в тому, що включення учнів у процес педагогічної взаємодії відбувається через розвиток їхнього ставлення до вчителя і через нього – до учбової праці, яку надано в послідовності учбових завдань. Вплив учителя на учнів розглядається як процес “трансляції” найбільш цінних (власне суб'єктних) виявів його особистості [141]. Він виступає як узгодження особистісних систем учителя й учнів – створення інтерактивного міжособистісного простору (розвивального патерна).

Згідно з особистісно зорієнтованим підходом, педагогічна взаємодія вимагає неформальних взаємин – взаємоповаги, довіри, взаємної підтримки, комфортності [288]. Такі стосунки утворюють основу для залучення до цінностей партнерів, їх привласнення як *особистісних смислів* (функцій). У контексті ситуації (педагогічне, учбове завдання) вони конкретизуються і перетворюються на *мотиви*. Вище ми відзначали основні механізми здійснення та розвитку педагогічної взаємодії: а) бачення в іншому властивостей, аналогічних своїм (ідентифікація), та перенесенні їх на себе (проекція, наслідування); б) конкретизації попереднього елемента у структурі діяльності через наступний (конкретизація), його зворотний вплив на попередній (узагальнення), перенесення функції на нове завдання (перенесення).

З погляду на те, що загальним принципом здійснення діяльнійної системи є *конкретизація* попереднього елемента через наступний, можна вважати, що загальною ідеєю цього процесу є поступовий перехід від загального до окремого та одиничного (збагачення інтерактивного досвіду).

Особистісний смисл – це те, що є важливим для суб'єкта, в першу чергу, для його Я-концепції, тобто те, що надає вагомості Я-концепції через надання бажаних *дійових функцій*, необхідних для самоствердження суб'єкта. Однією з ознак особистісних смислів є, на нашу думку, їхня потенційність, бажаність та переживання надбаного, засвоєного, властивого, як того, що є суб'єктивно цінним. Отже, особистісний смисл є за своєю суттю *функціонально-репрезентативною цінністю*, яка вказує на значущість самого суб'єкта.

У мотивах на відміну від особистісних смислів містяться не стільки *суб'єктні імперативи*, скільки *прагматично* означені фактори. Вони указують на те, що треба робити, щоб досягти розвитку або підтвердження бажаних функцій. Із цього випливає, що мотив належить до прагматики в більшій мірі, аніж смисл, який є узагальненим явищем у внутрішньому світі. Інакше кажучи, сутність особистісних смислів полягає у *стратегії* активності і може бути позначена як елемент спрямованості особистості. Стосовно мотивів можна вказати на їхнє *тактичне* призначення.

Привласнення цінностей здійснюється шляхом відтворення зразка, наслідування прикладу, запозичення, визначення, додання, приписування значень, оцінки альтернатив, включення, визначення відносин, перенесення [287].

Загалом, особистісно зорієнтований підхід є умовою для екстерналізації Я-концепції вчителя – вираження особистісних смислів за допомогою адекватних комунікативній ситуації мовних, пара- і екстралінгвістичних засобів. За допомогою повідомлення своїх особистісних смислів (самопрезентація, особистісна позиція) учитель забезпечує умови, завдяки яким учні отримують можливість проникати в його внутрішній світ. Виявлення учнями певної схожості з учителем у відповідних ознаках сприяє перенесенню узагальнених функцій учителя (особистісні смисли) у сферу своєї суб'єктивної реальності.

Особистісно зорієнтований підхід передбачає обов'язкове урахування очікувань учнів відносно вчителя, переживання ними своєї суб'єктності (самоствавлення, установка на успіх або уникнення неуспіху тощо). Установка на учня (уважність до його інтересів, цінностей, почуттів) створює умови для екстерналізації його Я-концепції і приєднання до її елементів власних (особистісних, діяльнійсних) спонук і установок за допомогою адекватних мовленнєвих формулювань.

У зв'язку із вищезазначеним можна стверджувати, що системотвірною основою педагогічної взаємодії належить до інтерсуб'єктної парадигми, яка висуває специфічні вимоги до правил практики навчання. Найзагальнішою вимогою виступає *об'єктивація Я-концепцій* учителя й учнів – визначення вихідних особистісних позицій, їх зближення і перехід до загального

смыслового інтерактивного простору. Залучення до досвіду вчителя (системність, структурованість, рефлексивність, раціоналізованість) слугує основою мотивування – узагальнених суб'єктивно корисних результатів, що передбачуються. Звідси наявність в учителів *установки* на учня та адекватних *способів* її реалізації являє собою принципову вимогу до здійснення педагогічної взаємодії.

2.3.2. Виконавчий аспект педагогічної взаємодії. Наше трактування педагогічної взаємодії як інтерактивного простору у складі потенційної (що розвивається) або актуальної (розвиненої) спільної діяльності вчителя (учителів) і учнів ґрунтується на сформульованому нами положенні про імпліцитну включеність в інтерактивному акті всіх елементів діяльності (Я-концепція – особистісні смисли – мотив – мета – дія – об'єкт – результат – винагорода – Я-концепція тощо) та їхньої вибіркової експлікації у виконанні педагогічного, навчального завдання.

Згідно з цим положенням, основний смисл діяльності вчителя полягає в управлінні розвитком регулятивних і виконавчих елементів діяльності учнів на основі переходу в простір їхньої суб'єктності (*ідентифікація* з учнями). Смисл діяльності учнів складається в управлінні розвитком своєї суб'єктності на основі привласнення атрибутів суб'єктності вчителя та інших учнів (*ідентифікація* з учителем, іншими учнями).

Ми вважаємо, що регулятивний елемент діяльності у складі спільної діяльності підкоряється “логіці суб'єкта” (розуміння себе і партнера, відсутність психологічних захистів і комунікативних бар'єрів), а виконавчий – “логіці об'єкта” (розуміння відношень, що складають зміст завдання). Найбільше вираження “підкорення логіці суб'єкта” представлене в явищах *персоналізації* [337, с. 271] (потреба бути особистістю не тільки для себе, але й для іншого – вчителя для учнів, учнів для вчителя) і *відображеної суб'єктності* [337, с. 259] (вчитель – буття у свідомості учня, учень – буття у свідомості вчителя). “Підкорення логіці об'єкта” знаходить своє найбільше вираження в явищах *персоніфікації* [337, с. 272] (наділення об'єкта людськими якостями, ставлення до результату як до частини своєї суб'єктності, включення об'єкта до складу суб'єктивної реальності як діяльнісного атрибуту) і “*відображеної об'єктності*”¹⁴ (буття в результатах своєї праці).

Отже, регулятивний елемент діяльності засновується на розвитку Я-концепції шляхом її конкретизації в особистісних смислах (значущі вияви суб'єктності індивіда) і мотивах (передбачення узагальненого результату). Виконавчий елемент діяльності розвивається на основі конкретизації мотиву в меті, що полягає в задачі, завданні, а цілі – у діях з об'єктом (задачею, завданням) і в отриманому результаті.

На нашу думку, логіка розвитку діяльності підкоряється принципу сходження від абстрактного до конкретного, від синкретичного уявлення про завдання до аналітичного розуміння його змісту і від нього – до розуміння відношень завдань відповідного класу, що, у принципі, відповідає загальній

психологічній схемі “синтез 1 – аналіз – синтез 2”.

Виконавчий аспект діяльності ініціально пов'язаний з явищем цілеутворення, яке у контексті психології взаємодії існує у вигляді прийняття вимоги як власної мети і перетворення мотиву на мету. Поняття мети має два основних значення – образ результату, що передбачається, і формальний опис кінцевої ситуації.

Прийняття учнями мети, яка ставиться перед ними вчителем у “готовому вигляді” [273, с. 125], є одним з найскладніших питань педагогічної психології [435, с. 13]. Якщо слідувати розумінню мети як образу результату, що передбачається, то треба визнати, що для цього повинні бути відповідні умови – цей результат повинен бути в *досвіді* учнів, і їм повинні бути відомі *способи* його досягнення. З цього випливає, що поняття мети як результату, що запропонований або передбачається, застосовне тільки до класу відомих завдань. При виконанні нових завдань мета полягає не в передбаченні, а в актуалізації інтелектуальних схем, рекомбінаціях їх елементів у нову гіпотетичну схему виконання. Її перевірка і коректування можливі шляхом звернення до досвіду експерта (приєднання до його суб'єктності).

Якщо вважати розуміння мети як формальний опис кінцевої ситуації, то вона стає результатом трансформації спонукання вчителя у спонукання, що приймається учнями. Ця схема пов'язана з обов'язковою операціоналізацією спонукання – постановка мети (“вирішити”, “довести”, “вивчити”) вимагає додавання інструкції.

Постановка мети завершується переходом до певної послідовності дій. Образ результату розпадається на ряд проміжних результатів, що передбачаються, необхідних для виконання завдання.

Із сказаного випливає, що поняття мети має не тільки атрибути майбутнього результату, але й ознаки процесу його досягнення. Виявлення цих ознак пов'язане з дробленням складного цілого на окремі елементи на основі орієнтування в ситуації завдання, виявленням основи виконання, моделювання [125].

Означеного вище досить для характеристики мети як складного явища, в якому виявляються: а) узагальнений результат, що передбачається вчителем, а учнями приймається як власний; б) проекція результату, що передбачається, на умову конкретної задачі і виділення у ній окремих задач; в) логічні відношення в змісті задачі [427, с. 251].

Загалом, постановка і прийняття мети в умовах взаємодії має дискурсивний характер (засновується на поясненні й розумінні). Пояснення вчителя є екстерналізацією моделі задачі. Ефективність екстерналізації залежить від точності формулювання відношень у змісті задачі та їх перетворень, які необхідні для виконання, а також від орієнтації вчителя на монологічний або діалогічний спосіб пояснення.

Ефективність розуміння пояснення учнями визначається: 1) рівнем сформованості їхньої системи понять; 2) здатністю розуміти логічну структуру

текстової задачі [134]; 3) об'єднувати елементи матеріалу в єдине ціле; 4) установкою на задачу або на захист своєї Я-концепції [527, с. 267]; 5) здібностями до вироблення стратегій учіння [337, с. 426]; 6) мотивацією учіння [521]; 7) рівнем розвитку словесно-логічного мислення [548, с. 253].

На основі викладеного можна стверджувати, що поняття мети має ознаки прийняття спонукання, готовність долати перешкоди і розуміння послідовності дій. Прийняття мети, що задана вчителем, включає в себе також і оцінку своїх можливостей, яка знаходить *підтримку* в комунікативних і дидактичних діях учителя. Звідси цілеутворення в педагогічній взаємодії є інтерактивним феноменом, який виникає під впливом розуміння і засвоєння схем виконання, що пропонуються вчителем, їх відтворення в учбовій праці (*когнітивна соціалізація*). У складі діяльності (суб'єктивна раціональність) цілеутворення виступає як проекція Я-концепції на зміст задачі, що опосередковується особистісними смислами (функціями) і мотивами – (передбачення узагальненого результату) (*когнітивна індивідуалізація*).

Поняття мети (цілеутворення) розглядається як самостійна категорія [344, с. 20], і як елемент категорії задачі [244, с. 156]. О.М.Леонтьєв пише: "...задача – це і є мета, яка дана у визначених умовах [244, с. 156]".

Поняття задачі включає такі ознаки, як вимогу, умову, бажане [337, с. 119]. Задача є описом конкретної ситуації, в якій імпліцитно містяться логічні відношення, що виражають істотні ознаки поняття, категорії. Психологічну основу розв'язання задачі утворює перехід від явища (предметної, просторової, часової, інтерактивної залежності) до сутності (експлікація істотних ознак і переведення їх у площину моделювання відношень) за допомогою відповідних знакових систем.

Навчання є заснованим на розв'язанні перцептивних, мнемічних, мовленнєвих, розумових задач, система яких є програмою розвитку інтелекту і діяльності учнів. Учбові дії (перетворення умов задачі, моделювання відношень, перетворення моделей відношень) утворюють прагматичну сутність учіння. Розвиток учбових дій детермінований специфікою їх орієнтувальної основи, характеризується поетапним переходом на рівень узагальнених дій.

У педагогічній взаємодії задача є спільним об'єктом, який у діяльності вчителя і учнів має різні характеристики. Вчитель повинен експлікувати відношення задачі і способи їх перетворення (система "мета – дія"). Учень повинен зрозуміти логіку експлікації і перетворити її на власний спосіб розв'язання (система "дія – об'єкт"). Експлікація-імплікація знакових систем (термінів, понять, символів, формул, схем, креслень), відповідних до задачі, пов'язана з потребою "підтриманих дій" [314]. Вони є елементом зони найближчого розвитку, що підтверджують/не підтверджують правильність варіанту розв'язання. У цьому значенні "підтримані дії" (система "дія 1 – дія 2") утворюють інтерактивний простір, який забезпечує спільне означення атрибутів понять, символів, що є "загальним знанням", необхідним для розв'язання задач даного класу.

Опосередкування взаємодії спільним об'єктом вказує на роль навчальної задачі (об'єкта) як зовнішнього засобу, за допомогою якого здійснюється зміна ментальних конструктів його учасників. Вплив учителя на об'єкт – це спрощення змісту шляхом виділення в ньому основних ознак і розгляду задачі з позицій учнів [427, с. 250, 475, с. 67]. Це особливо важливо в тих випадках, коли для учнів характерні низька евристична компетентність, мотивація уникнення невдачі, орієнтація на зовнішні опори при оцінці власних дій при розв'язанні задачі [63, с. 37]. Вплив учня на об'єкт – це уточнення предикатів задачі, які виділені вчителем, екстеріоризація прийнятого (зрозумілого) предиката. Послідовність смислової єдності (предикат + предикуювання у відповідь) утворює мовленнєвий текст – педагогічний дискурс. Він виступає у значенні текстового опосередкування розв'язання, завдяки якому задача перетворюється на спільний об'єкт взаємодії (система “об'єкт 1 – об'єкт 2”).

При розв'язанні спільної задачі (побудова педагогічного дискурсу) використовуються повідомлення у формі оповідних речень, питання, спонуки (вказівки діяти певним способом) [228, с. 49]. Утворений з висловлювань текст виконує функцію моделі діяльності (діяльнісного акту) [370, с. 14], її інструктивного опису [471] з використанням прийомів реномінації [253] для забезпечення кращого розуміння. Текстова опосередкування розв'язання задачі супроводжується явищами “соціального порівняння” [342], включення “спільного контексту” [500, с. 336] в процес “категоріального навчання” [490].

Інтерактивна схема розв'язання, що її дано в тексті-дискурсі, необхідним образом доповнюється власною схемою (система “дія – об'єкт”, “об'єкт – дія”). У ній під впливом когнітивного стилю¹⁵ відбувається інтеграція “колективного знання” в індивідуальне значення.

До категорії дії в процесі навчання, за О.В.Скрипченком, належать: 1) *перцептивні дії* (відбір елементів навчальної інформації); 2) дії, *пов'язані з увагою* (зосередження та відбір потрібної інформації); 3) *мнемічні дії* (збереження інформації в оперативній пам'яті; застосування схем в довготривалій пам'яті для розуміння навчальної інформації); 4) *кодування навчальної інформації* (переміщення нової інформації у власну систему значень за допомогою мнемічних прийомів, ключових слів, аналогій, просторових уявлень, побудови схем, процесів відтворення) [375, с. 198].

Опосередкування взаємодії спільним об'єктом (педагогічний дискурс) має специфічні особливості в рамках *гомогенних* (“мета 1 – мета 2”, “дія 1 – дія 2”, “об'єкт 1 – об'єкт 2”) і *гетерогенних* систем (“мета – дія”, “дія – об'єкт”). У першому випадку йдеться про уподібнення, взаємовплив елементів діяльності учасників взаємодії (системи “вчитель – учень”, “учень – учень”), завдяки яким вони виступають як “колективний діяч”¹⁶. У другому випадку на перший план виступають явища відособлення, конкретизації елементів діяльності за допомогою їх предикуювання у складі цілого (об'єкта) і повернення учасників до

¹⁵ Запропонований нами психологічний конструкт за аналогією з поняттям «відображена суб'єктність», який розглядається в окремих випадках як загальний конструкт, що є подібним до особистості [502, с.

позиції “індивідуального діяча”.

Особливе значення у структурі діяльності, що розвивається, має категорія *результату*. Результат виступає як: організуюча основа функціональної системи [14]; наслідок перетворюючих впливів на об'єкт; відображення специфіки впливів, їх якості, системності, адекватності мети, що передбачається

Отримання результату є наслідком розв'язання зовнішніх і внутрішніх діалектичних протиріч. У самому загальному вигляді зовнішні протиріччя містяться у протиставленні функціональних вимог і функціональних можливостей [24], а внутрішні – у побудованій моделі вирішення завдання, її реорганізації і раціоналізації [427, с. 248].

Ретроспективна змінність результату в ментальному просторі – співвіднесення результату з дією, метою, мотивом, особистісним смислом, Я-концепцією – утворює рефлексивну основу розвитку діяльній системи. Рефлексивне ставлення до результату як завершення схеми дій засновується на: обговоренні виконаної учбової задачі, варіантів розв'язання; зіставленні початкової мети з отриманим результатом; позначенні місця задачі в понятійній системі теми, розділу учбової дисципліни; розумінні його значення для творчого пошуку нової інформації.

Рефлексивне ставлення до результату формує в учнів диференційоване уявлення про спосіб отримання нового знання. Вельми важливим є зіставлення результату із зразком, еталоном виконання.

Результат можна розглядати як продукт взаємодії (гомогенна система “результат 1 – результат 2”) і власної дії (гетерогенна система “об'єкт – результат”). У гомогенній системі кожний учасник взаємодії включає себе до складу колективного суб'єкта і переносить на себе “внески” інших учасників. У гетерогенній системі “об'єкт – результат” формулювання послідовності думок про бажане отримує конкретне оформлення у висновку про нього (результат). Ретроспективний аналіз отриманого “знімає” надмірні, випадкові, помилкові думки, залишаючи загальне правило вирішення.

Узагальненим результатом навчальної діяльності, за О.В.Скрипченком, є знання, уміння, навички, розвиток спостережливості, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, волі, почуттів, характеру [375, с. 287]. Він вважає, що на результати навчання впливають навчальні плани, програми, розклад занять, кваліфікація вчителя, якість підручників та наочності, матеріальне забезпечення навчального процесу, методичні та виховні впливи, рівень розвитку здібностей, підготовленості, самостійності, самооцінки, самоконтролю учнів, а також соціально-психологічні фактори – явища групової інтеграції та диференціації [375, с. 290].

Отримання результату безпосередньо пов'язане з ідеєю *винагороди*, в якій відбивається оцінка міри відповідності результату зразку (стандарту) у вигляді оцінного судження. В ній містяться опосередковані вказівки на функціональні можливості його автора як діяльного суб'єкта. Істотною стороною винагороди є

підтвердження особистісного значення задачі (її розгляд як корисної для Я-концепції) через характеристику отриманого результату.

Винагорода як оцінка міри і якості активності в отриманні результату виражається у визнанні і схваленні “внеску” учасників взаємодії. Вона викликає в них упевненість у власній цінності і переживання стану емоційного благополуччя. Адекватна ситуації вербалізація визнання і схвалення служить рефлексивною основою засвоєння нормативних приписів про якість результату, вказує на міру наближення операційних схем учнів до відповідних схем експерта (вчителя), і впливає тим самим на їх самооцінку.

Винагорода виконує функції контролю (міра наближення до бажаної якості результату), розвитку (вказівка на сформульовані дії та конструктивні зауваження на несформовані дії), конкретизації діяльнісних і комунікативних цінностей, формування самооцінки й рівня домагань у складі Я-концепції.

Винагорода як завершення діяльнісного акту є вираженням позитивного ставлення вчителя до учнів, що має відповідні наслідки для розвитку їхньої Я-концепції, ставлення до навчання, розвитку Ми-концепції в системі “вчитель – учні”.

У педагогічній роботі роль винагороди виконує оцінка – показник міри відповідності результату до нормативних вимог [10, с. 142]. Вона служить для позначення просування в навчанні і постановки перспективних цілей [427, с. 256], для формування адекватної ретроспективної самооцінки результату [137, с. 114].

Загалом, виконавча частина інтерактивного діяльнісного акту полягає в переході від переживання своєї потенційної суб'єктності до актуального переживання суб'єктності в складі колективного суб'єкта. В основі цього переходу лежить об'єктивація цілеутворення вчителя й учнів у педагогічному дискурсі – екстеріоризація мети як програми розв'язання навчальної задачі (вчитель) і актуалізація інтелектуальних гіпотетичних схем (зустрічна активність учнів). Розгорнення схем розв'язання в послідовності думок педагогічного дискурсу створює умови для виявлення відмінностей у схемах учителя й учнів, корекції схеми учнів, її відповідність до бажаної (оптимальної) схеми. Загальною вимогою для здійснення виконавчої частини взаємодії виступає *визначення початкових цільових установок, їх зближення і перехід до спільного семантичного інтерактивного простору.*

Висновки до 2 розділу

1. Педагогічна взаємодія як системне явище має ознаки соціальної взаємодії (соціальний контекст навчання та учіння, детермінований соціальними інститутами через систему нормативних, рольових, статусних приписів); соціально-психологічної взаємодії (конкретизація загальних аспектів праці у спілкуванні та безпосередніх міжособистісних стосунках у групі, які залежать від міри прояву взаємних гуманістичних установок, співучасті,

співчуття партнерів у процесі вироблення групового рішення та його виконання); міжособистісної взаємодії (діяльнісно-комунікативна конкретизація змісту навчання за допомогою методичних засобів у системі “учитель – учень”).

2. Педагогічна взаємодія як інтросуб'єктна система містить особистісні та діяльнісні ознаки вчителя та учнів. За діяльнісною ознакою вона виступає як обмін діями у суб'єкт-об'єкт-суб'єктній схемі. Динаміка взаємодії за цією схемою полягає в переході: а) від обміну діями на основі спільної мети до розвитку групи як колективного суб'єкта; б) від зовнішнього (трудового) до внутрішнього (діяльнісного) цілеутворення на основі інтеріоризованих інтерактивних діяльнісних патернів (розпредмечування праці). За особистісною ознакою педагогічна взаємодія виступає як основа: а) об'єднання окремих суб'єктів у колективний суб'єкт діяльності і виникнення Ми-концепції; б) переходу від Ми-концепції (колективний суб'єкт) до індивідуальних цілей і результатів у Я-концепції, які є “внесками” в спільний результат (опредмечування міжособистісних стосунків).

3. Педагогічна взаємодія як структурна система відображає простір причинно-наслідкових зв'язків у взаємовідповідності елементів діяльності вчителя й учнів – регулятивних (Я-концепція, особистісний смисл, мотив) та виконавчих (мета, дія, об'єкт, результат, винагорода). Взаємна відповідність утворює основу *гомогенних* систем усередині спільної діяльності (Я-концепція вчителя – Я-концепція учня, особистісні смисли вчителя – особистісні смисли учня, мотив учителя – мотив учня, мета вчителя – мета учня, дія вчителя – дія учня”, об'єкт учителя – об'єкт учня, результат учителя – результат учня, винагорода учителя – винагорода учня) та *гетерогенних* систем (Я-концепція – особистісний смисл, особистісний смисл – мотив, мотив – мета, мета – дія, дія – об'єкт, об'єкт – результат, результат – винагорода, винагорода – Я-концепція тощо).

РОЗДІЛ 3

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ КАТЕГОРІЙ

3.1. Проблема педагогічної взаємодії у контексті психології свідомості

Свідомість як одне з ключових понять психології [39, 94, 131, 142, 243, 244, 318, 351, 451] є основою теоретичних положень і практичних рішень у вихованні й навчанні. У контексті теорії педагогічної взаємодії це поняття стосується *суб'єктності* вчителя (навчання) та учня (учіння), *суб'єктивного значення* процесуальних та змістовних явищ в предметному, предметно-знаковому, соціальному середовищі, *взаємовпливу ментальних утворень* (образи, знаки, значення, смисли) вчителя та учня.

Проблема свідомості особливо рельєфно проявляється в суб'єкт-суб'єктності педагогічної взаємодії, експресивні й імпресивні характеристики якої

відтворюють реальні обставини взаємовпливу структурних елементів свідомості педагога та учнів. Ментальні утворення (образи, знаки, значення, смисли) складають зміст свідомості та є результатом відображення, опосередкованого самовідображенням у комунікативній, праксичній і гностичній діяльності. О.М. Леонтьєв пише: “Свідомість у своїй безпосередності є картина світу, що відкривається суб'єкту, в яку включений і він сам, його дії та стани [244, с. 166]”. Важливість категорії свідомості для проблеми педагогічної взаємодії впливає з того, що остання спрямована на розвиток суб'єктності і, отже, свідомості учнів, що, в кінцевому результаті, складає зміст процесу психічного розвитку.

Постійний контакт з “іншою свідомістю”, з навколишнім предметним, матеріально-технічним, ідейно-фактографічним, знаковим світом утворює основу осмислення і репродукції свого місця і значення у світі [139, с. 110]. Взаємодія як “діалог свідомостей” [246, с. 29] є процесом залучення до внутрішнього світу учасників спілкування.

Одною з істотних ознак суб'єктності є небезстороннє ставлення до навколишньої дійсності і категоризація явищ життя в межах суб'єктивної оцінної шкали. Слідуючи виробленим у ході такої категоризації уявленням, які відрізняються за мірою рефлексивності, узагальненості, адекватності, спрямованості на явища дійсності, суб'єкт з тією або іншою мірою виразності формулює життєві цілі, перспективи і можливості їх досягнення, що, по суті справи, є програмою життєдіяльності. Така програма, з одного боку, як результат складної роботи свідомості, у багатьох випадках суперечливої і драматичної, виступає, з іншого, як специфічна умова інтерпретації фактів у процесі відображення об'єктивної реальності, узагальнені результати якої використовуються суб'єктом як регулятори поведінки, праці, комунікації.

У понятті свідомості відзначається: 1) складність і багатоплановість [394, с. 78]; 2) контрольованість, керованість, суб'єктність відображення дійсності [142, с. 218]; 3) діапазон від елементарних відчуттів до складної інтелектуальної діяльності [451, с. 3]; 4) відображувальна і породжувальна функції свідомості [112].

Свідоме відображення навколишньої дійсності є відображенням доти, поки воно доповнюється актами самовідображення (переживання суб'єктності). Без самовідображення відображення перетворюється на арефлексивне споглядання. Присутність самовідображення у відображенні є детермінантою суб'єктивності при інтерпретації фактів спілкування, практики, пізнання.

Розгляд проблеми свідомості, взятої в самотійному значенні та в її взаємозв'язку з багатьма іншими виявами психіки в суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношеннях, потребує системної організації теоретичного аналізу – розгляд свідомості як з боку складових елементів, так і їх єдиної цілісності – специфічної структури, розчленованої єдності елементів [394, с. 87]. Цілісність свідомості, здійснення якої не зводиться до взаємодії жорстко фіксованих “блоків”, визначається здатністю відображати не статичні предмети, а динаміку потоку подій [39, 131], а також здатністю вносити корективи у процес і

результат відображення.

Системність здійснення свідомості можна зобразити, спираючись на положення теорії функціональної системи [14, с. 72], згідно з якою головним чинником системоутворення виступає результат [14, с. 83]. Структуру свідомості можна описати і як ієрархію явищ суб'єктивної реальності, які витікають із взаємодії *опозиційних* структур – діалектично протилежних психічних утворень, які одночасно належить і до об'єктивної, і до суб'єктивної реальності. До явищ суб'єктивної реальності, що складають ієрархічну основу змісту свідомості, належать *образ, знак, значення, смисл*.

Образ – то є цілісне відображення дійсності, до змісту якого одночасно включені основні перцептивні ознаки. Розвиток і трансформація образу полягає в поступовому переході від просторового образу до перцептивних схем, значень, символів [155, с. 152].

Суб'єктивний образ є обов'язково упередженим образом, який залежить від потреб, мотивів, цілей, установок, емоцій “суб'єкта життя [244, с. 125]”. Він включає в себе такі три рівні психічного відображення – сенсорно-перцептивний, рівень уявлень і вербально-логічний рівень [152, с. 16].

Проблематика психічного образу представлена досить широким спектром досліджень, в яких вказується на *суб'єктний* аспект образів [114], їх *інтегральний* характер [160], *предметність* [152], *цілісність* [114].

Розвиток психічного образу пов'язаний із виділенням *інформативних ознак* [111, с. 78]; формуванням *оперативних одиниць* при розв'язанні перцептивних задач [76, с. 286].

Розвиток психічного образу в онтогенезі проходить шлях від відображення одиничних предметів до систематизації об'єктів, що відображаються [367, с. 210]. Він тісно пов'язаний з оволодінням мовою, яка на ранніх етапах розвитку відображає природу когнітивних процесів [55, с. 24].

Зміст свідомості визначається складністю суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень індивіда, що представлені в його суб'єктивній реальності у вигляді системи образів подій, людей, об'єктів [545] і пов'язаних з нею знакової та семантичної систем. Рух суб'єктивної реальності і формування рефлексивної системи – це, по суті справи, процес розвитку внутрішніх, “свідомісних” механізмів особистості та діяльності. Система образів включає в себе ознаки, за якими явища дійсності підрозділяються на естетичні/неестетичні, гарні/негарні, привабливі/непривабливі, благородні/неблагородні тощо.

Якщо взяти за вихідне положення про загальну емоційну спрямованість особистості [137], то можна за провідною емоційною спрямованістю визначити провідний тип активності (праксічний, гностичний, комунікативний, естетичний тощо), який займає більшу частину його життєдіяльності, служить основою для образів ситуацій і спрямованості його мислення.

У подіях і ситуаціях життєдіяльності завжди є елементи, до яких індивід особливо сприйнятливий. Однією з причин такого упередженого ставлення до подій є інтенційна схильність до виділення тих або інших ознак, яка витікає з

особливостей нервово-психічної організації індивіда, його емоційно-динамічного патерна. Так, наприклад, екстравертивність/інтровертивність визначають особливості когнітивно-адаптивної моделі індивіда, – за екстраверсії формується установка на завдання, а за інтроверсії – на захист від можливого неуспіху [527].

Образи конкретних предметів, що склалися [538], визначають упередженість бачення при сприйнятті подій, явищ аналогічно до тих, що актуально переживаються. Навколо образів існують вербальні конструкти, в яких виражається і здійснюється ставлення до об'єктів, виділення ознак, відношення між ознаками. У вербальних побудовах навколо образу відображаються функції свідомості – пізнання, ставлення, цілеутворення, розрізнення суб'єкта і об'єкта, відбувається аналіз цілого на диференційовані частини, який зумовлюється лексико-граматичною та логічною культурою індивіда.

Зміна вищих рівнів свідомості виходить з попередньої зміни нижчих [513], – зміна в системі образів передуює змінам у системах значень і особистісних смислів.

Звичайно, можливе пряме внесення змін у систему смислів, але тільки за наявності в суб'єкта розвиненої відтворюючої уяви, образи якої доповнюють образи сприйняття. У такому випадку образ сприйняття – це не просто образ відображення, але й образ, який у своїй прагматиці містить потенційні судження і умовиводи. Орієнтації у прагматичній ситуації служить вербальний жест.

Якщо образ – це відображення оригіналу, що містить певну інформацію про нього, то *знак* є явищем, здатним замінити або представляти той або інший предмет у свідомості. Тому чуттєве відображення має образний зміст і знакову форму [121, с. 57].

Знакові явища, як правило, пов'язуються з мовленнєвими процесами: по-перше, з переходом від сигнальної (атрибутивної) функції слова до його знакової функції [94, с. 83], по-друге, з переходом від наївного мовленнєвого досвіду до оволодіння складними логіко-граматичними структурами [94, с. 109].

Запитання про назву і збільшення словника дитини свідчать про включення в процес розвитку свідомості *мовленнєвих генералізацій* – мовлення виступає перед дитиною як самостійна сутність, яка з атрибута перетворюється на субстанцію, на предмет пізнання. “Відкриття” дитиною символічної функції мовлення [94, с. 104] становить суть мовленнєвих генералізацій, на основі яких здійснюється мовленнєва творчість дітей. Розширення словника не є наслідком прямого збільшення асоціативних зв'язків, але є результатом опосередкування цього процесу мовленнєвими генералізаціями.

Однією з причин високої чутливості дітей до мови є велика кількість мовленнєвої продукції навколо них, що має багато слів, недоступних для розуміння. Незнайомість слів і потреба розуміти навколишніх служить причиною, завдяки якій дитина відкриває для себе мовленнєву дійсність, що

стає для неї *об'єктом орієнтування*, і постачає матеріал для відповідних узагальнень.

При спеціальному навчанні дітей рідної мови слово усного мовлення стає предметом пильної уваги дитини. Цей момент у мовленнєвому розвитку дитини є важливою обставиною, завдяки якій починають формуватися поняття, які вказують не на предмети і явища та їхні конкретні ознаки, а на ознаки абстрактні, що містяться у відношеннях предметів і явищ. Завдяки тому, що у процес мовленнєвого розвитку включається навчання мови, він набуває діалектично завершеної форми: *динамічності* мовлення з'являється її діалектична протилежність – *статичність* мови.

Категорія *значення* вказує на узагальнене відображення дійсності, що виявляється у формі понять, знань, узагальнених образів дії, норм поведінки [243, с. 297]. Значення виступає як позначення узагальненого досвіду, засіб узагальнення дійсності та оволодіння узагальненим досвідом. [243, с. 297].

Значення як контекстуальний феномен [533] включає в себе образні, вербальні й емоційні явища. В аналізі предметної (як у лінгвістиці), образної та емоційної концепції значення підкреслюється, що *предметна* концепція орієнтована на нерозривний зв'язок знака з предметною позамовленнєвою ситуацією, *образна* – на психічний образ предмета або концепту, *емоційна* – на експресивну сторону знака. На цій основі робиться висновок, що мовне значення є єдністю предметного, образного і експресивного [18, с. 19].

Значення може бути представлене як форма відчуження відображеного змісту від об'єкта, що відображається, і потреб суб'єкта. Воно трактується як ідеальна модель об'єкта у свідомості. В ній фіксовані істотні властивості об'єкта [318, с. 10]. Таке формулювання багато в чому співзвучне трактуванню психічного образу як ідеї, навколо якої розташовуються ознаки, що були предметом орієнтування й існують відносно незалежно в його складі [99, с. 45].

Онтогенетично значення у відношенні до смислу є вторинним явищем. На початкових етапах розвитку свідомості значення злите з особистісними смислами. Момент “відриву” значення від смислу є моментом, що знаменує початок самостійного існування значення, завдяки чому значення вступає у взаємодію з уже іншими психічними функціями. *Значення* починає співвідноситися з *інтелектуальними* функціями, в той час як *смысл* співвідноситься із *суб'єктністю* індивіда – його *діяльними* і *особистісними* функціями. Об'єктивною основою для розпаду значення і смислу є умови праці, що підлягають освоєнню і засвоєнню, а також відношення, що здійснюються в ній.

Категорія *смыслу* містить ознаки суб'єктивно-упередженого ставлення до явищ об'єктивної дійсності, що означаються, за рахунок їх розгляду через призму індивідуального досвіду і включення їх у систему цілей і установок. О. М.Леонтьєв уводить розрізнення понять значення і смисл. Це розрізнення стосується лише того, на *що* спрямована активність суб'єкта. Особистісний смисл виражає *ставлення* до об'єктивних явищ, що усвідомлюються [244, с. 302

].

На основі сказаного можна дійти висновку про те, що значення співвідносяться з об'єктивною реальністю, а смисли – з реальністю суб'єктивною (відбивається у прийнятті, згоді, у задоволенні від того, що відбувається). Рух значень від об'єктивної реальності до суб'єктивної є шляхом формування особистісних смислів.

Значення не відразу “відкривається” суб'єктові. Розуміння значення відбувається у процесі поступового виявлення відповідних ознак. Тому в первинному виявленні значення міститься образний еквівалент об'єкта, якому за обставин надається вербальне значення.

У контексті дослідження педагогічної взаємодії привертає до себе увагу трактування внутрішнього мовлення як знакового компонента свідомості, в якому значення визначається через ставлення суб'єкта до явищ, що відображаються, в образній або знаковій формі [149, с. 136]. Ставлення суб'єкта до явища передбачає включення його в ті або інші предметно-образно-знакові відношення, в яких атрибути, ознаки предмета, явища отримують нове, іноді абсолютно несподіване трактування. У зв'язку з цим можна дійти висновку, що смисл – це не просто *ставлення* до відображеного, а *включення* відображеного в *систему суб'єктно значущих образів, уявлень і понять*. Істотною особливістю цього процесу є використання неповторного, але в той же час типового індивідуального досвіду під час вирішення життєво важливих завдань. Тому і смисл певною мірою несе на собі відбиток *типового*, що й дозволяє учасникам інтеракцій досягати взаєморозуміння, яке засновується на розумінні не тільки значень (тексту), але й суб'єктивних смислів (підтексту).

Для педагогічних інтеракцій важлива опозиція *значення - смисл*, тому що сприйняття навчальної і комунікативної інформації опирається на обов'язкове позитивне ставлення до неї, що і складає основу перетворення об'єктивно заданого значення на особистісно значущі суб'єктивні утворення. Якщо розглядати названу опозицію з цього погляду, то можна дійти висновку про те, що смисл є первинним порівняно зі значенням, – щоб назвати значення, суб'єкт повинен абстрагуватися від ситуації і від свого ставлення до неї. Однак, як правило, факти, що сприймаються, інтерпретуються на основі суб'єктивного ставлення до них. Тому можна сказати, що *смисл становить вихідну основу значення, але сам розвивається завдяки значенню*. Це формулювання наводить на думку про надзвичайну важливість педагогічних інтеракцій для формування інтересу до учіння і міжособистісних стосунків, пов'язаних з ним.

Резюмуючи сказане, зазначимо, що *образні* явища містять результат чуттєвого відображення природних, предметних і соціальних умов життєдіяльності. *Знакові* явища характеризують особливості оволодіння і користування мовою. У *семантичних* явищах відбиваються особливості гностичної діяльності, а в *особистісних смислах* – установки й ціннісні орієнтації індивіда.

В образних явищах знаходимо порівняння *перцептивного континуума* і його *категоризації* на основі системи суб'єктивних образів. У *знакових явищах* спостерігається зіставлення *генералізованих* (на рівні наслідування) і *узагальнених* (на рівні рефлексивного застосування) мовних одиниць. У семантичних *явищах* можна вказати на таку опозицію, як *ситуаційний концепт* (зміст ситуації, що сприймається або пригадується) і його *інтерпретація* в межах певної системи понять. В *особистісних смислах* виявляються явища, пов'язані з конкретною ситуацією, що сприймається (*почуття*), та зі стійкими суб'єктивними утвореннями (*цінності*) (див. рис 3.1).

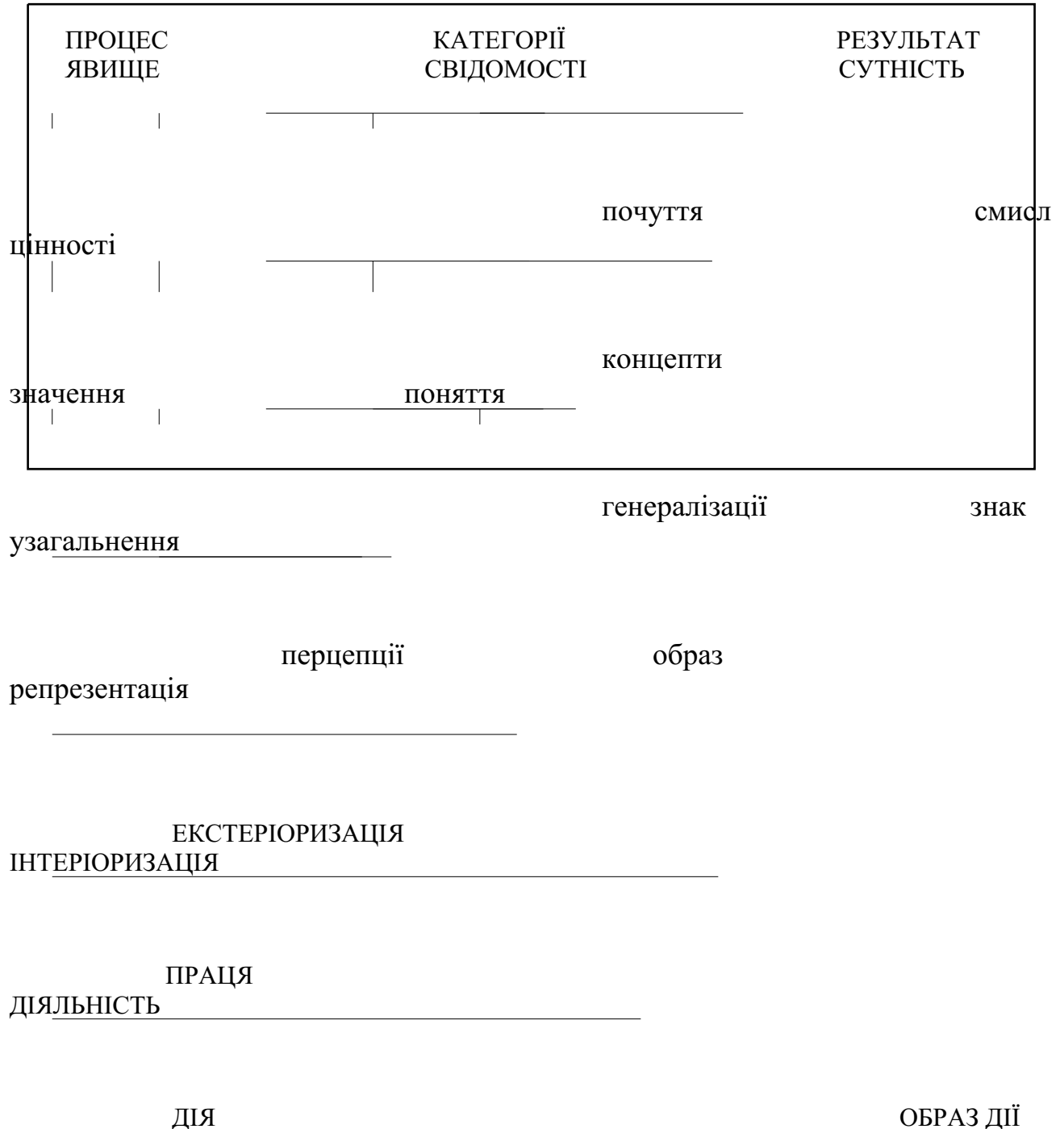


Рис. 3.1. Опозиційна модель свідомості

В цій схемі розведені поняття сутності і явища, процесу і результату, об'єктивного і суб'єктивного, екстеріоризації та інтеріоризації, праці та її діяльнісних регуляторів. Запропонована схема дозволяє простежити ряд перетворень зовнішніх впливів на факт свідомості.

До першого ряду таких перетворень відносяться перетворення “по горизонталі”:

- 1) *перцепції – образ – репрезентація* (перетворення перцептивного образу в оперативній пам'яті на репрезентативний образ сприйняття в довготривалій пам'яті);
- 2) *генералізації – знак – узагальнення* (перехід від наслідувального користування лексико-семантичними одиницями на основі перенесення їх значення на схожі ситуації до мовних узагальнень, що досягаються внаслідок спеціального навчання мови);
- 3) *концепти – значення – поняття* (виявлення істотних ознак предметів, явищ, відношень у практичних, гностичних, комунікативних ситуаціях, їх вербалізація і включення у зміст понять);
- 4) *почуття – смисл – цінності* (проекція ситуативної значущості об'єкта в майбутнє, що передбачується, як бажаний атрибут своєї суб'єктності).

Останній ряд характеризує перетворення в першій частині опозиції *явище – сутність*, що належить до атрибутивної парадигми розвитку і функціонування свідомості – виявленню системи ознак, необхідних для здійснення вітальних, поведінкових, комунікативних, трудових функцій.

Другий ряд становлять перетворення “по вертикалі”:

- 1) *перцепція – генералізації – концепти – почуття* (перцептивний акт включає в себе мовні позначення, що уточнюються в ситуаціях практичної, пізнавальної, комунікативної діяльності, позитивні / негативні переживання, що відносяться до предмета перцепції);
- 2) *образ – знак – значення – смисл* (вербалізація перцептивного образу в межах відповідного лексико-семантичного і ціннісно-сміслового простору);
- 3) *репрезентація – узагальнення – поняття – цінності* (наявність у пам'яті та уявне відтворення фактів, подій минулого, думки про них в аспекті потенційної результативності й бажаності в розрізі індивідуальної ціннісно-сміслової системи).

Другий ряд дозволяє охарактеризувати будову свідомості як *явища* (перцепція, генералізація, концепт, почуття), *ієрархічної структури* (образ, знак, значення, смисл), *сутності* (репрезентація, узагальнення, поняття, цінності).

Третій ряд утворюють перетворення “по вертикалі-горизонталі”:

- 1) *перцепція – генералізації – знак – узагальнення* (мовленнєвий супровід перцептивних актів, що формує індивідуальну систему вербалізацій, у

межах якої формуються судження та узагальнення);

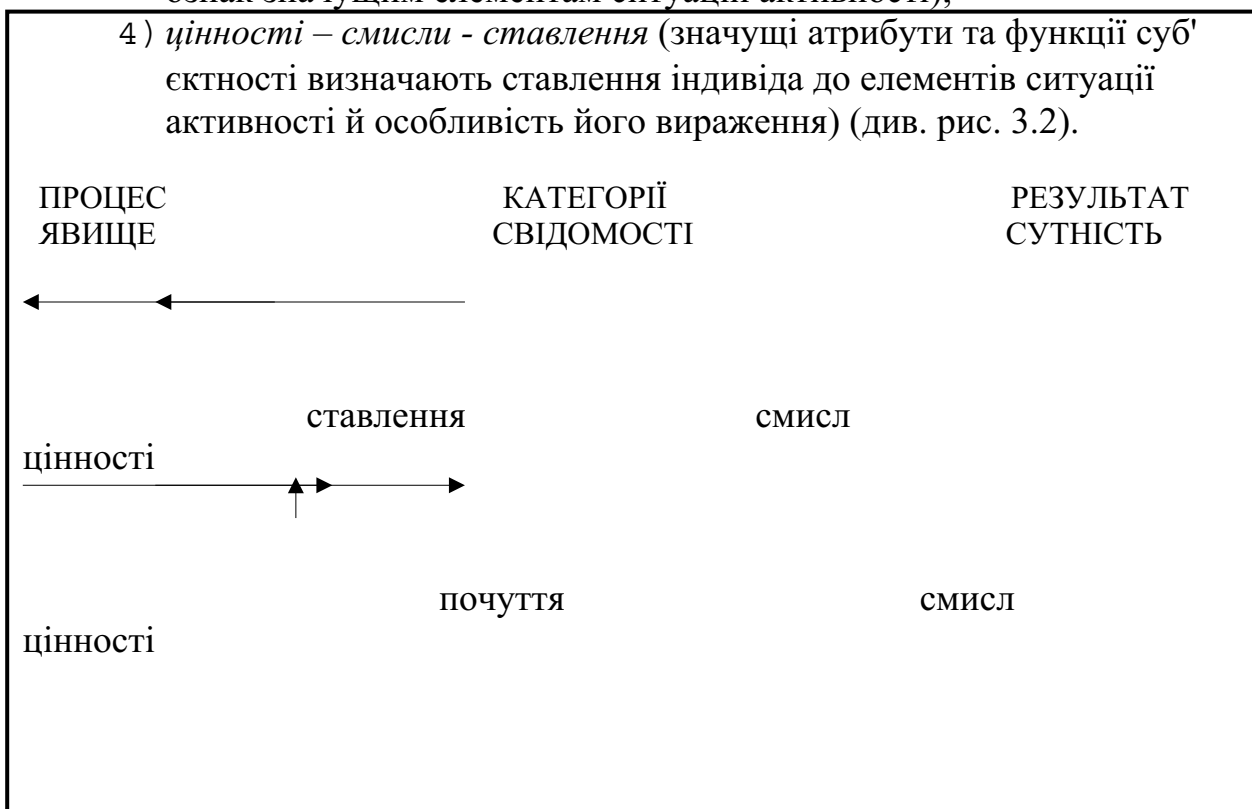
- 2) *перцепція – генералізація – концепти – значення – поняття* (мовленнєвий супровід перцептивних актів у ситуаціях практичної, пізнавальної, комунікативної активності, що формує індивідуальну лексико-семантичну систему як умову існування понять);
- 3) *перцепція – генералізації – концепти – почуття – смисл – цінності* (мовленнєвий супровід перцептивних актів у ситуаціях активності, що викликають відповідний емоційний відгук на їх елементи як значимі і бажані атрибути своєї майбутньої суб'єктності).

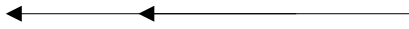
Третій ряд дозволяє показати функціонування різних рівнів свідомості – *перцептивного, знакового, семантичного й смислового*.

У наведеному описі опозиційної моделі свідомості акцент зроблено на русі від *об'єктивного до суб'єктивного, від процесу до результату, від явища до сутності, від праці до діяльності* (функція відображення). Якщо розглянути лінію від суб'єктивного до об'єктивного, від сутності до явища (функція породження), то це дає можливість простежити перетворення в суб'єктивній реальності. Перетворення, що характеризують рух суб'єктивної реальності, можуть бути наступними.

Перший ряд перетворень становлять перетворення “по горизонталі”:

- 1) *репрезентація – образ – проекція* (репрезентативний образ сприйняття проектується на об'єкт, що сприймається, будучи причиною суб'єктивно диференційованого його відображення);
- 2) *узагальнення – знак – мовотворчість* (створення власного мовного продукту на основі вербалізації системи суб'єктивних істин);
- 3) *поняття – значення – атрибуція* (поняття, які існують у лексико-семантичній системі індивіда, використовуються для приписування ознак значущим елементам ситуацій активності);
- 4) *цінності – смисли – ставлення* (значущі атрибути та функції суб'єктності визначають ставлення індивіда до елементів ситуації активності й особливість його вираження) (див. рис. 3.2).





ПОНЯТТЯ атрибуція значення
 _____→_____→

ПОНЯТТЯ концепти значення
 ↑ ↑ ↑



узагальнення мовотворчість знак
 ↑ _____↑_____→

узагальнення генералізації знак
 ↑



репрезентація проекція образ
 _____→_____→

репрезентація перцепції образ
 _____→_____



ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЯ

ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ

ПРАЦЯ

ДІЯЛЬНІСТЬ



ДІЯ

ОБРАЗ ДІЇ

Рис. 3.2. Опозиційна модель свідомості (рух суб'єктивної реальності)

Другий ряд перетворень включає в себе перетворення “по вертикалі”: *проекція – мовотворчість – атрибуція – ставлення* (змінений перцептивний образ служить основою для створення власного мовного продукту, наприклад, okazіоналізми, у зв'язку з яким відбувається приписування якостей об'єктам праці та комунікації, що формує ставлення до них).

Третій ряд перетворень:

- 1) *репрезентація – проекція – мовотворчість – атрибуція – ставлення – смисл – цінності* (система репрезентативних образів є детермінантою суб'єктивної трансформації перцептивного образу, який, у свою чергу, впливає на мовлення, вияв атрибуції та ставлення);
- 2) *репрезентація – образ – проекція – мовотворчість – атрибуція – значення – поняття* (система образів у довготривалій пам'яті є основою для структурування перцептивних образів, мовлення. Явища атрибуції змінюють співвідношення між ознаками, що, врешті-решт, змінює зміст поняття);
- 3) *репрезентація – образ – проекція – мовотворчість – знак – узагальнення* (мовлення, яке здійснюється під впливом зміни перцепції, змінює вербалізацію, яка впливає на зміст поняття).

Особливо відзначимо перетворення четвертого ряду, які можуть відбуватися без звернення до явищ дійсності:

- *репрезентація – узагальнення – поняття – цінності* (аналіз репрезентативних образів, формулювання на його основі думок про факти, події минулого, перерозподіл ознак у змісті понять та їхньої суб'єктної значимості).

Взаємодія *проекції і перцепції, генералізації і мовотворчості, концепту і атрибуції, почуттів і ставлення*, що показана на рис. 3.2, призводить до зміни образів, знаків, значень і смислів, які, у свою чергу, змінюють репрезентативні образи, узагальнення, поняття, вносять зміни в систему цінностей.

Запропонована модель може бути деталізована через визначення понять, що належать до її елементів.

Репрезентативність розуміється як представленість у довготривалій пам'яті окремих ознак, що дозволяють відновити ціле за його частиною.

Перцептивність має на увазі безпосереднє переживання того, що сприймається, і відображення його в оперативній пам'яті.

Узагальненість співвідноситься з характером перетворень мовного матеріалу, під яким розуміється індуктивне (перехід від мовних фактів до певної думки про ці факти) і дедуктивне (перехід від думок про мовні факти до нових думок про ці або аналогічні мовні факти).

Генералізованість указує на арефлексивне вживання знака на основі наслідування, що більше співвідноситься зі схожістю ситуацій, аніж з усвідомленим уживанням знаку як мовного явища. У генералізаціях відбивається більша зверненість суб'єкта до предметного плану ситуації, аніж до його мовного заміщення.

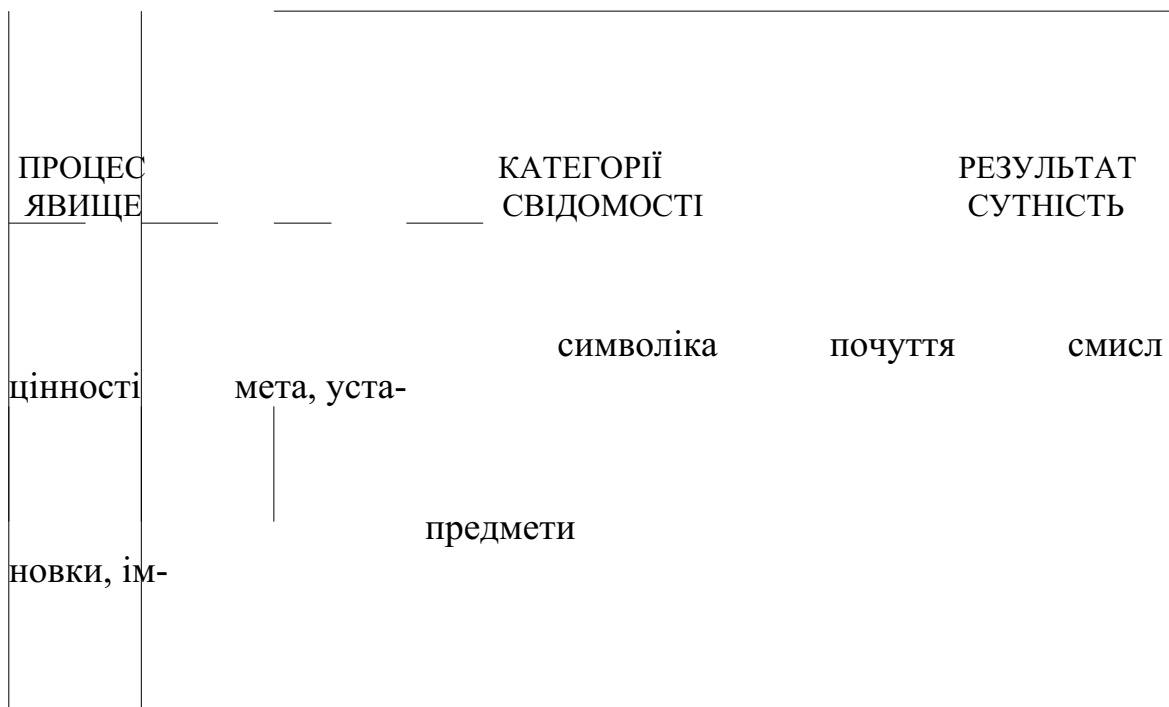
Поняття у своїй основі має такі розумові операції, як порівняння, узагальнення, абстракція, ідеалізація, визначення.

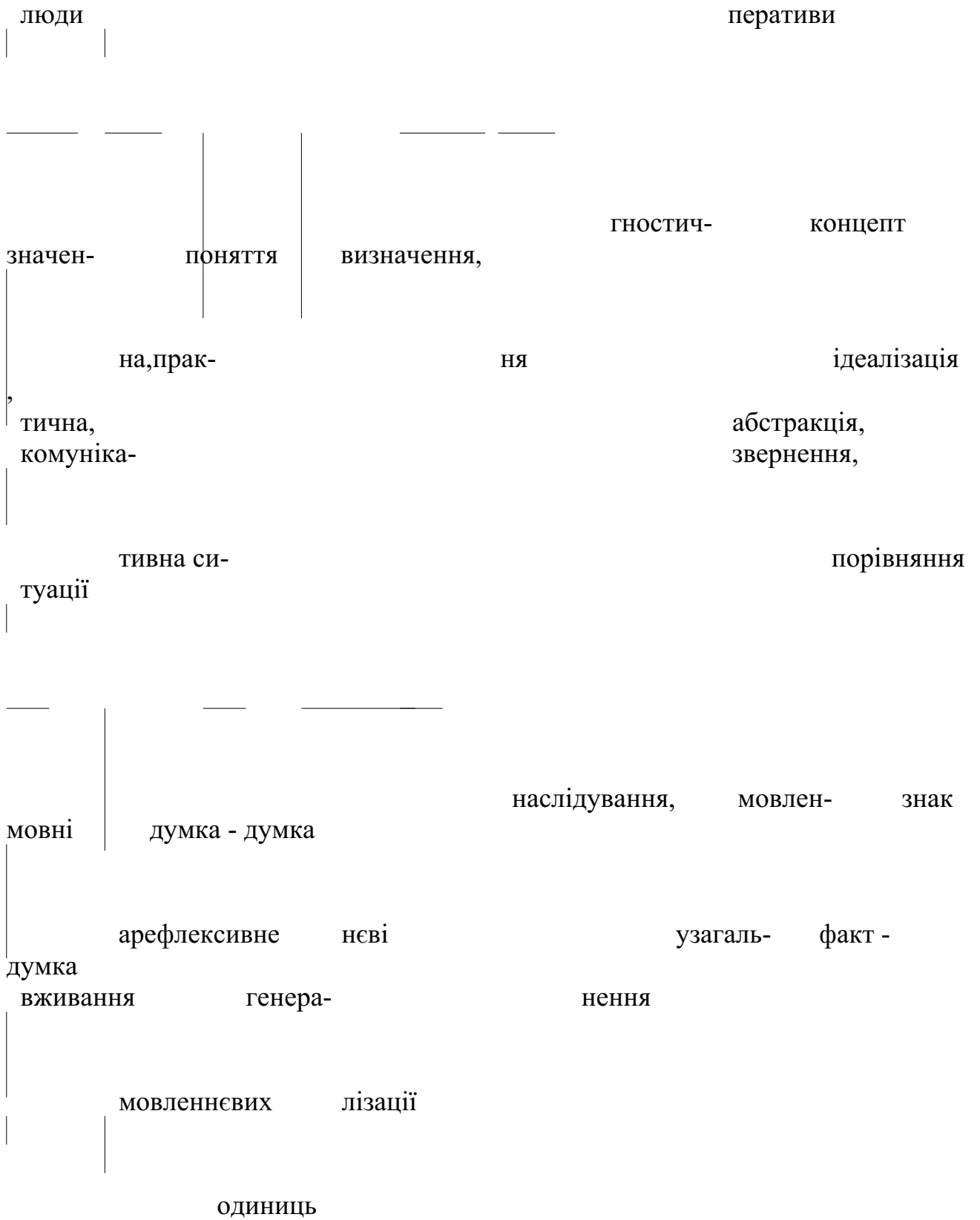
Концепт указує на зверненість до конкретної предметної або когнітивної ситуації, до її конкретного змісту.

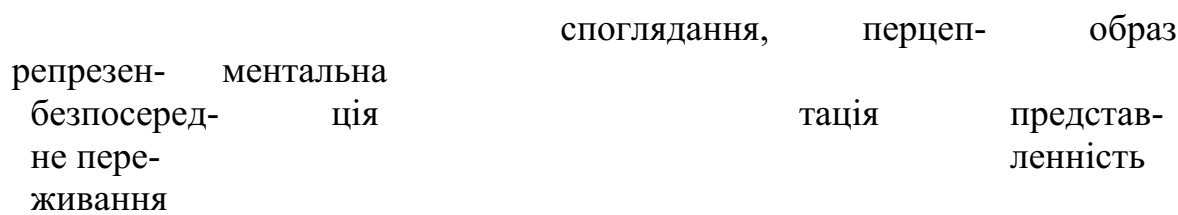
Цінності – включають у себе установки, оцінки, імперативи, мету. Вони протиставлені поняттю *почуття*, які викликаються об'єктами, символікою та уявленнями про них.

Елементи запропонованої моделі, взаємодіючи по вертикалі, утворюють ієрархічні системи, що включають в себе як підсистеми елементи нижчих рівнів: аксіологічні явища включають у себе явища семантичні, знакові і образні; семантичні – знакові й образні; знакові явища містять у собі явища образні.

У запропонованій моделі, що відмічає ієрархічність будови елементів свідомості, також підкреслюється їх постійний рух у просторі: процес-результат, явище-сутність, екстеріоризація-інтеріоризація, праця-діяльність, дія-образ дії. Тому смисл може трактуватися як категорія свідомості, що знаходиться у процесі постійного розвитку й уточнення під впливом аксіологічних утворень, з одного боку, і почуттів, з другого. Аналогічного висновку можна дійти стосовно *значення, знака й образу* як результатів функціональних систем, що утворюються відповідно опозиціями: *концепти і поняття; мовні генералізації і мовні узагальнення; перцепція і репрезентація* (див. рис.3.3).







ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЯ
ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ

ПРАЦЯ
ДІЯЛЬНІСТЬ

ДІЯ

ОБРАЗ ДІЇ

Рис. 3.3. Розгорнена модель взаємодії опозицій

Розгляд педагогічної взаємодії у термінах психології свідомості дає можливість деталізувати процеси *екстеріоризації* (експресивна сторона свідомості) та *інтеріоризації* (імпресивна сторона свідомості) у суб'єкт-суб'єктних (особистісні системи вчителя та учнів) та суб'єкт-об'єктних (діяльнісні системи вчителя та учнів) відношеннях педагогічної взаємодії відповідно до її базової моделі (див. рис. 1.2 с. 71),

Дії вчителя відображають структуру його розуміння змісту конкретного учбового матеріалу (система “суб'єкт – об'єкт”) та змісту певної ситуації як міжособистісної взаємодії (система “суб'єкт – суб'єкт”).

Розуміння тексту можна розглядати як: 1) аналітико-синтетичний *процес*, який направлений на виділення “сміслових віх” у матеріалі і об'єднання їх у деяке загальне ціле [211]; 2) *результат* розкриття смислового змісту продукту діяльності при його інтерпретації [240]; 3) *наслідок* використання загальної системи правил, стандартів, норм і цінностей як регуляторів інтелектуальної і практичної діяльності [341].

Запропонована опозиційна модель свідомості дає можливість відобразити процес “взаємодії свідомостей” у педагогічній взаємодії на основі спільності: а) *споглядання, безпосереднього переживання* (спільна ситуація, спільна перцепція

, спільний образ); б) *наслідування, наслідувального вживання мовленнєвих одиниць* (спільна мовленнєва ситуація, мовленнєві генералізації, спільні знаки); в) *гностичної, практичної, комунікативної ситуації* (спільний образ ситуації); г) *спільного ставлення до людей, предметів, символіки* (спільні почуття).

3.2. Проблема педагогічної взаємодії у контексті психології особистості

У нашій концепції педагогічної взаємодії ми розглядаємо категорії особистості і діяльність як психічні (інтернальні) і психологічні (такі, що екстерналізуються) “інструменти” суб'єкта¹⁷. Вони є протилежностями і, отже, будучи протилежностями, утворюють функціональну систему. *Особистість виражається і стверджується у діяльності, яка є результатом засвоєння суспільно визначених правил суб'єкт-об'єктних дій відповідно до сукупності об'єктів, що визначають зміст і призначення професійної праці. Діяльність є функцією особистості, яка психологічно існує як засіб у міжособистісних взаємовідносинах діяльності і розвивається відповідно до них.* Результат цієї системи полягає у тому, що діяльність отримує ознаки особистості діяча, а особистість діяча – ознаки його діяльності.

Створення цілісної концепції педагогічної взаємодії потребує підходу, у якому були б поєднані категорії особистості і діяльності. Таке поєднання утворює основу особистісно-діяльнісного підходу. Стосовно психології менеджменту в освіті цей підхід як методологічний принцип був розроблений Н.Л.Коломінським, який, за посиланням на О.М.Леонтєва, стверджує взаємопроникнення особистості і управлінської діяльності [194, с.51]. Дуже важливим, на наш погляд, є зауваження Н.Л.Коломінського щодо розрізнення управлінської праці і управлінської діяльності. Саме у діяльності як психологічній категорії здійснюється поєднання особистісного і діяльнісного.

Особистісно-діяльнісний підхід пропонується для визначення змісту підготовки майбутніх вчителів, професійно-педагогічного спілкування, відповідного до вимог формування педагогічної індивідуальності, логіки входження у професію [409].

Стосовно психології педагогічної взаємодії діалектика особистості і діяльності відбивається у тому, що саме за її умов відбувається перевід і перетворення учіння як заданого ззовні, об'єктивного, офіційного, знеособленого процесу на інтернальний, суб'єктний, особистісний процес.

Оскільки педагогічна взаємодія здійснюється в особистісно-діяльнісній парадигмі на основі кооперативних стосунків учителя та учнів, остільки слід детально розглянути ті аспекти у психології особистості, які є найбільш суттєвими для визначення специфіки суб'єкт-суб'єктних відношень у педагогічній взаємодії, що полягає у взаємопроникненні діяльнісного і особистісного.

Особистість є те, “що людина робить із себе, стверджуючи своє *людське* життя [244, с. 225]”. Вона створюється об'єктивними обставинами, діяльністю, зв'язком зі світом, ієрархією діяльностей [244, с.222]. Загальна будова особистості, за О.М.Леонтьєвим, визначається мотиваційною сферою діяльності [244, с. 223].

Особистість виявляє себе у міжособистісних стосунках, в яких вона з'являється як: а) результат інтерактивних взаємин у групі; б) сукупність поведінкових властивостей; в) індивідуальність; г) результат актуалізації творчого потенціалу; д) реалізація потреби бути особистістю [455, с.313]. О.О. Леонтьєв, за посиланням на Л.І.Божович, визначає особистість не тільки лише як *фіксовану структуру ставлення* людини до дійсності, інших людей і до самого себе, але і як визначений *набір конкретних дій і взаємодій* [242, с. 29].

Розглядаючи особистість як сукупність поведінкових властивостей – “інструмент” (механізм) суб'єктності у суб'єкт-суб'єктних відношеннях у вигляді сукупності результативних схем, відповідними до Я-концепції індивіда, основну увагу слід зосередити на конкретизації поняття “результативні схеми”.

Складність категорії особистості відображена у великій кількості дефініцій, різноманітності напрямів і теоретичних підходів у вітчизняній [1, 19, 20, 44, 52, 129, 179, 244, 323, 324, 325, 347, 348] і зарубіжній психології [472, 527, 525, 526, 532, 544].

Положення про особистість як динамічну [11, 19], цільову (цілеспрямовану) систему з ієрархією відповідних цілей на основі провідної діяльності і ставлення до неї [137, с. 24; 31] дає можливість відмітити основні ознаки особистості як *інтернального суб'єктного конструкту*.

За Б.Г.Ананьєвим, особистість є суб'єктом поведінки й діяльності, що виконує соціальні функції та ролі, які регулюються системою відносин, установок, мотивів, цілей, цінностей [10, с. 136]. Особливість взаємодії об'єктивних і суб'єктивних умов в особистісному розвитку відображена в його положенні про особистість як поєднання властивостей об'єкта і суб'єкта. Умови життєдіяльності містять у собі завдання, що розглядаються індивідом як значущі. Їх вирішення впливає на розвиток структури його особистості (соціальні, соціально-психологічні, психофізіологічні характеристики) [10, с. 152].

Особистість – це не просто система психологічних якостей, але й ціннісне ставлення індивіда до цих якостей [284, с. 71]. Особистість як інтернальне утворення є регуляторною системою, яка підпорядковує поведінку індивіда позаситуативній необхідності і звільняє його від впливу ситуації [245, с. 30].

Особистість можна розглядати як інтегральну функціональну систему, яка використовується суб'єктом для досягнення значущого результату в соціальній і міжособистісній взаємодії. Якщо виходити із категорії результату як системотвірного чинника функціональної системи, то сукупність ретро - та проспективних результатів визначає соціально-прагматичний простір виникнення та розвитку особистості як функціональної системи.

Відзначаючи складність категорії особистості, її співвіднесеність із соціумним, груповим і міжособистісним досвідом, особливу вагу ми приділяємо саме прагматичній її частині. Тому, говорячи про особистість, ми маємо на увазі у першу чергу *сукупність (систему) генералізованих та узагальнених інтернальних поведінкових моделей – схем розв'язання комунікативно залежних соціумних завдань*. Ми вважаємо, що в основі виникнення і закріплення поведінкових моделей (стереотипів), ініціально ситуативних, лежать загальні закономірності виникнення і розвитку функціональної системи, смисл якої полягає в одержанні позитивного результату. Недостатній результат реорганізує систему і впливає на формування нової, що дає бажаний результат [14, с. 10].

Отже, особистість можна розглядати як функціональну інтегральну систему у структурі суб'єктності індивіда, яка спрямована на досягнення значущих результатів. Стосовно педагогічної взаємодії це твердження можна відобразити у такому вигляді: особистість (P) є функцією (f) значущих результатів (R – results) суб'єкт-суб'єктних відносин (S...Sn) у подіях (E – events) спілкування (C – communication) та навчання (L – learning).

$$P = f R (S...Sn) E (C, L)$$

Це означає, що значущі результати суб'єкт-суб'єктних взаємин у спілкуванні та навчанні формують особистість і учня, і учителя відповідно до їхніх Я-концепцій.

Для теорії педагогічної взаємодії категорія особистості – центральна методологічна категорія [348, с. 50] – має важливе значення не тільки тому, що в ній відтворюються особливості міжособистісних стосунків і поведінки індивідів, але й тому, що особистісні структури¹⁸ впливають на стратегії їхньої розумової діяльності при розв'язанні задач, розвитку когнітивно-адаптивної моделі інтелекту. Це врешті-решт додає відповідної спрямованості розвиткові цілей¹⁹ і очікувань у навчальній діяльності.

Значущість категорії особистості для проблематики педагогічної взаємодії простежується також у зсуві досліджень, які тією чи іншою мірою пов'язані з проблематикою педагогічної взаємодії, – від об'єктної (предметної) до особистісної парадигми. У цьому контексті можуть бути названі дослідження: 1) соціальної перцепції вчителів [206, 346]; 2) міжособистісних взаємних ставлень [87] і взаєморозуміння вчителя і учнів [68]; 3) освітніх моделей, адекватних вимогам особистісного розвитку [88]; 4) вибірковості в педагогічній взаємодії [156]; 5) особистісного самовизначення в старшому шкільному віці [384].

В освітній практиці досить чітко простежуються дві основні лінії, що мають пізнавальну чи особистісну зорієнтованість. У першому випадку

Під суб'єктом розуміється “носії предметно-практичної діяльності і пізнання... [426, с. 661]”, а під об'єктом – те, що “протистоїть с у б 'е к т у в його предметно-практичній і пізнавальній діяльності [426, с. 453]”.

Наприклад, мотивація досягнення успіху/уникнення неуспіху, евристична компетентність/некомпетентність, орієнтація на дію/стан [63], екстраверсія, інтроверсія [527].

головною метою педагогічного процесу є повідомлення фактологічних відомостей при передачі знань, предметність, об'єктність (знаково-семантична зорієнтованість), а у другому – формування та розвиток ставлення до фактологічних відомостей, особистісність, суб'єктність (сміслова зорієнтованість).

Надання переваги знаково-семантичній або смислової інформації у тому чи іншому вигляді виявляється у відповідних моделях навчання – інформативна, операційна, розвивальна моделі [375, с. 74], формувальна, активізувальна, особистісна моделі [389, с. 671], у положеннях когнітивної [491, 497] і гуманістичної психології [526, 544]. У когнітивній психології основна увага приділяється пізнавальним структурам як чиннику, що визначає психічні процеси і поведінку людини [517]. Гуманістична психологія орієнтована на проблеми розвитку особистості, її прагнення до виконання завдань життєдіяльності [544, с. 301].

У проблематиці педагогічної взаємодії положення когнітивної психології утворюють теоретичну основу для *формування пізнавальних процесів* за допомогою вдосконалених дидактичних матеріалів і методів навчання. Положення гуманістичної психології важливі для розвитку особистісного потенціалу, креативності, прагнення до самоактуалізації [526], самореалізації [279]. При гуманістичній центрації мовленнєва поведінка вчителя діалогічна. Діалоги містять орієнтовні й організуючі впливи, уважність до індивідуальності учня [89].

Основу особистісного підходу в навчанні становлять виховно-розвивальні цілі [215], сприйняття учня як унікальної особистості, що розвивається [305], організація особистісного спілкування в системі “вчитель – учень” [263, 264], створення спеціальних навчальних текстів, дидактичних матеріалів, навчальних діалогів, форм контролю над особистісним розвитком [459].

Ми вважаємо, що особистісно зорієнтоване навчання створює передумови для формування соціального конструкта “людина, що розуміє” (*homo sentiens*) на відміну від соціального конструкта “людина, що знає” (*homo sciens*) предметно зорієнтованого навчання. Його прикметною особливістю є установка на внутрішній світ іншої людини, на її думки, почуття, мотиви, цінності тощо. Такому навчанню певною мірою відповідає ідея про виховне навчання [38, 173, 212], яке скероване не тільки на знання, уміння, навички, але й на особистісні якості, необхідні для самостійного отримання знань.

Особистісно зорієнтоване навчання забезпечує основу для вирішення діалектичних протиріч у сфері міжособистісних стосунків (довіра – недовіра, спільне життя – самотність, стеничність – безсилля, приєднання – відчуженість тощо) у системах “вчитель – учень”, “вчитель – учні”, “вчитель – клас”, “учень – учень”, “учень – учні”, “учень – клас”, “учні – учні” тощо, в різних ситуаціях учбової й учбово-професійної діяльності. Вирішення таких протиріч призводить до взаємовпливу і розвитку особистісних структур учасників взаємодії.

Якщо виходити з того, що життя не обмежується змістом праці, то треба визнати доцільним розгляд проблеми педагогічної взаємодії в ширшому контексті із включенням до неї не тільки ситуацій безпосереднього контакту вчителя і учнів, але й ситуацій та умов, які опосередковують ці контакти (див. системну модель педагогічної взаємодії рис.1.1. с. 65).

Розв'язання практичних (життєво важливих) завдань [167] завжди пов'язане з пошуком оптимальних рішень у контактах з сім'єю, друзями, референтною групою, шкільним класом, соціумом. У ситуації взаємодії завжди є ініціатор, який ставить завдання і формулює його умови, мету, способи її досягнення. Ініціатор взаємодії – це той, хто є більш досвідченим, авторитетним, має моральне право бути ініціатором.

Ієрархія життєво важливих завдань утворює програму життєдіяльності [2, с. 71, 302, с. 185]. Для організації педагогічної взаємодії необхідні умови, завдяки яким навчальні завдання посідають відповідне місце в цій ієрархії. Тільки в цьому випадку можна успішно вирішувати проблему прийняття навчального завдання до вирішення – одного з найскладніших питань педагогічної психології [435, с. 13].

Розгляд проблеми педагогічної взаємодії у зв'язку зі значущістю учіння як основного засобу оволодіння закономірностями навколишньої дійсності, як способу самоудосконалення особистості дає можливість розглядати дії учасників взаємодії не як окрему самостійну систему, а як елемент ширшої системи, що посідає певне місце в ієрархії цінностей.

Значущість тієї чи іншої сфери життєдіяльності може мати різну спрямованість. Це може бути конструктивна, захисна, компенсаторна, деструктивна спрямованість. Деструктивна спрямованість може виникати у відповідь на нереалізовані потреби і можливості. Заперечуючи раніше бажані цілі й цінності, але не реалізовані з певних причин, індивід самостверджується за рахунок реалізації “анти-мети”, “анти-потреб”.

Ставлення до різних сфер життєдіяльності і всередині них, що виникають при вирішенні життєво важливих завдань (комунікативних, гностичних, практичних, навчальних, розумових), не може не позначитися на діях, вчинках, поведінці. Самоствердження в поведінці і мовленнєвому висловлюванні, породжене різними мотивами під впливом боротьби за свої інтереси та ідеали [103, с. 163], вказує на присутність оцінки і ситуації, і себе як її учасника.

Ставлення та самоствердження виявляються у ситуаціях спілкування і взаємодії з різною мірою інтенсивності і супроводжуються різними почуттями, які модифікують поведінку залежно від партнера по спілкуванню [506, 534]. Ставлення допомагають структурувати внутрішній світ, Я-концепцію [476, 534].

Прагнення поліпшувати ставлення до себе за рахунок поліпшення ставлення навколишніх може мати і певний антипод, що виявляється у відкиданні, приниженні раніше значущих інших, і в самоствердженні за рахунок цього. Таке самоствердження оформлюється в юродство, самоприниження, надрич, у створення естетики й ідеології занепаду [103, с. 163]

]. Воно є невротичною реакцією на незадовільні життєві (дидактогенні в тому числі) обставини, і виявляється зокрема у виборі мовних засобів для вираження ставлення, станів, думок. Створюючи і проповідуючи “естетику занедбаності”, індивід якби свідомо примітивізує своє життя і використовує для соціальних і психологічних ролей [103] мовні засоби самих “низьких прошарків” [257].

Особистісні переваги у застосуванні мовних засобів відбиваються у мовній особистості [84, 85, 177, с. 36, 38] як представленості свого соціального образу іншим [546]. Розуміючи мовну особистість як відображення Я-концепції у вербально-прагматичному контексті взаємодії, ми тим самим указуємо на її співвідносність з певним *варіантом міжособистісних стосунків*, з соціолінгвістичним простором. У цьому аспекті досить виразно відображається зв'язок особистості з соціальною групою і загальним соціальним оточенням.

Виходячи з того, що особистість є продуктом активності суб'єкта у суспільних відносинах (предметне, предметно-знакове, соціальне середовище), його активність і, отже, особистість можна описати за допомогою наступних дихотомій: соціальність – асоціальність, активність – пасивність, конструктивність – не конструктивність.

Активністю ми вважаємо інтенційну базальну властивість індивіда, яка у процесі соціалізації оформляється в потрібно-смыслову властивість особистості. Вона виявляється в установці на досягнення результату, який розглядається індивідом як *значущий атрибут* (властивість, функція) його суб'єктності.

Додатковою ознакою в описі активності є *полезалежність* – полenezалежність. *Полезалежність* виявляється у доцільному підпорядкуванні іншому, що ґрунтується на непевності, негативному досвіді, тривожності, побоюванні, у зв'язку з чим активність носить пристосувальний або змушений характер. *Полenezалежність*, на наш погляд, засновується на упевненості у собі відповідно до власного позитивного досвіду.

Соціальність як базисна властивість особистості ґрунтується на позитивному соціумному досвіді, який створює передумови для установки на позитивну взаємодію із соціумом і засвоєння нових соціумних правил.

Конструктивність ми розглядаємо як базисну властивість “соціоіндивіда” як елемента соціуму, що виявляється на стику двох різнонаправлених процесів – соціалізації й індивідуалізації. Соціоіндивід повинний прийняти правила соціального оточення, що обмежують його інтенційну активність. Ці обмеження виступають необхідною умовою його соціумного самоствердження і благополуччя.

У межах дихотомії *соціальність – асоціальність* нами були виділені наступні особистісні моделі (схеми поведінки), які відображають минулий соціумний досвід учнів:

1. *Полenezалежна конструктивна активність* – домінантність, лідерство, перевага явищ індивідуалізації у процесі соціалізації, самоствердження через соціально значущі результати, транслювання особистісних смислів у міжособистісній взаємодії.

2. *Полезалежна конструктивна активність* – недомінантність, підкорюваність, пристосування, пристосовність; слабка виразність явищ індивідуалізації у процесі соціалізації; схильність до середовищних впливів, відсутність вираженої тенденції до самоствердження, приєднання до групи як соціумного інструменту своєї суб'єктності.

3. *Полезалежна не конструктивна активність* – домінантність, тенденція до лідерства, егоцентричної поведінки, перевага явищ індивідуалізації над процесом соціалізації, тенденції до досягнення індивідуально значущих результатів, установка на атрибути статусу, престижу як умови бути значущим для інших.

4. *Полезалежна не конструктивна активність* – недомінантність, підкорюваність, сугестивність, імпульсивність, схильність до побутового вандалізму.

У межах дихотомії *активність – пасивність* можливі такі поведінкові моделі:

1. *Полезалежна соціальність* – позитивний соціумний досвід, засвоєння соціумних правил, упевненість у собі. Власні бажання, установки, переконання виступають як позитивний суб'єктний імператив поведінки. Крайнім вираженням даного конструкта є не конформна поведінка, що виявляється в переконаності у своїй правоті і значущості.

2. *Полезалежна соціальність* – переконаність у необхідності дотримуватись соціумних норм і правил, прийняття соціально схвалюваних стандартних ролей і позицій. Імперативом поведінки виступає безпосереднє соціумне оточення.

3. *Пасивна полезалежність* – слабка виразність інтенцій, потягів, бажань, непевність, негативний досвід взаємодії із соціумом, тривожність, песимістичність, “виучена безпорадність”, апіорна переконаність в неможливості одержання позитивного результату. Крайнім вираженням цього конструкта є “бездіяльний” нонконформізм як відмова від діяльній активності, що програмно декларується під впливом переконаності в неможливості успіху.

4. *Пасивна полезалежність* – сприйняття змісту і схем поведінки в соціумній групі як еталона належного, засобом входження в групу, у якій індивід посідає залежну позицію.

У рамках дихотомії *конструктивність – не конструктивність* нами були названі такі поведінкові моделі:

1. *Соціально схвалювана полезалежна активність* – реалізація власної програми життєдіяльності, у якій чітко виражена установка на самоствердження за допомогою результатів своєї діяльності.

2. *Соціально схвалювана полезалежна активність* – прихильність суб'єкта до життєвих стереотипів, які спонукають до присвоєння прагматики обставин в їх інструментальному значенні.

3. *Пристосування* до вимог соціумної групи – відтворення адаптивних способів поведінки. Активному освоєнню реальності протистоїть світ фантазій і планів, співпереживання літературним і кінематографічним персонажам. Я-концепція формується за допомогою механізмів психологічного захисту. У поведінці наслідують конструктивних соціальних стереотипів чесноти “маленької людини”.

4. *Відокремлення* від вимог соціумної групи – вибіркоче ставлення до адаптивних способів поведінки. Зовнішній світ онтологізується відповідно до власних когнітивних стереотипів (образ світу як конфронтуючого, ворожого). Слідування стереотипам пристосування, мінімізації вітальних і соціальних потреб.

5. *Соціально не схвалювана полнезалежна активність* – детермінація власною програмою життєдіяльності, що ґрунтується на гіпертрофованій Я-концепції. Остання створюється під впливом переваги процесів індивідуалізації над процесами соціалізації. Відповідний минулий досвід і комунікативні переживання не створюють передумови для установок на позитивну взаємодію із соціумом. Негативний комунікативний досвід переноситься на наступні соціумні ситуації, перешкоджає присвоєнню конструктивних соціумних правил.

6. *Соціально не схвалювана полезалежна активність* – вплив ситуацій та імпульсивне реагування на них. Індивід навмисно відмовляється від своєї суб'єктності через непевність, тривожність, негативного досвіду взаємодії із соціумом. Його активність має життєво доцільний пристосувальний, вимушений характер.

За ступенем співвідношення соціального й асоціального, конструктивного і не конструктивного можна виділити *маргінальні* моделі, що характеризуються наявністю елементів опозитних конструктів. Наприклад, тенденція до творення, персоналізації, транслювання особистісних смислів у простір соціальної взаємодії (просоціальна поведінка) може поєднуватися з тенденцією до егоцентричної поведінки, споживання, накопичення, транслювання особистісних смислів у простір корпоративної життєдіяльності (асоціальна поведінка). Варіанти просоціальної поведінки можуть містити в собі елементи асоціальної поведінки. Асоціальна поведінка, у свою чергу, може містити в собі елементи просоціальної поведінки.

Із сказаного випливає, що активність суб'єкта ініціально пов'язана з переживанням “базальних життєвих функцій” [455, с. 214]. Важливою умовою активності є тотожність і єдність зовнішнього (об'єкт орієнтування, усвідомлення, запам'ятовування, збереження; переживання реальності життя, об'єктивація особистісних та діяльнісних схем) і внутрішнього світу (результат орієнтування, усвідомлення; переживання реальності усвідомлення, особистісні та діяльнісні схеми).

Наведені поведінкові моделі відображають індивідуальний минулий досвід учасників педагогічних та дидактичних інтеракцій і впливають на їх динамічні та змістовні характеристики.

Виходячи з того, що поведінкові моделі є прагматично-функціональним продовженням суб'єктності індивіда, можна відзначити їх певну тотожність з поняттям *особистісного смислу* в значенні функціонального імперативу, і, отже, можливість уточнити зміст поняття “особистісний смисл” на основі конкретизації узагальнених проявів суб'єктності в особистісному та діяльнісному контексті. Цей висновок уможливорює уточнення структури особистості та діяльності завдяки градації таких ознак в її складі, як активність-пасивність, соціальність-асоціальність, конструктивність-неконструктивність.

Якщо розуміти особистість та діяльність як вияв суб'єктності в суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношеннях, то у взаємодії вони мають не тільки розгортатися за єдиною схемою (Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – об'єкт – результат – винагорода), але й бути конгруентними відповідним елементам особистості та діяльності іншого.

Суб'єкт-суб'єктну частину педагогічної взаємодії можна представити за аналогією із суб'єкт-об'єктною частиною згідно з конгруентною моделлю педагогічної взаємодії (див. рис. 2.1. с. 113). Функціональна відмінність особистісної і діяльнісної схеми полягає у системі “дія – об'єкт”.

Категорія дії в особистісній схемі може трактуватися в термінах концепцій *спілкування* Г.М.Андрєєвої (комунікативна, інтерактивна, перцептивна функції), Б.Ф.Ломова (інформативна, регулятивна, афективна функції), А.А.Брудного (інструментальна, синдикативна, трансляційна, функція самовираження), мети спілкування Л.О.Карпенко (контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, розуміння, емотивна, впливова функція, установлення відносин) [337, с. 245] в залежності від змісту інтерактивної ситуації.

У контексті психології педагогічної взаємодії відповідно до її основного призначення дія – це активний вплив (*судження*) з метою перетворення іншого на партнера шляхом переходу до спільного інтерактивного простору (системи “вчитель – учень”, “учень – вчитель”, “учень – учень” тощо). Виникає, однак, справедливе запитання стосовно психологічних умов, за яких судження досягає мети, яку переслідує мовець.

Спілкування в системі “суб'єкт – суб'єкт” розрізняється в залежності від позицій партнерів – прибудова зверху, знизу, поряд [135, с. 69]. Ми вважаємо, що для “прибудови зверху” важливою ознакою є трансляція своєї Я-концепції іншому (узгоджене підпорядкування іншого собі). “Прибудова знизу” вказує на запозичення особливостей Я-концепції іншого (узгоджене підпорядкування себе іншому). “Прибудова поряд” – це врахування Я-концепції іншого і виникнення на момент спілкування Ми-концепції (узгоджене взаємне поєднання).

Сфокусованим вираженням дії у міжособистісних відносинах є вчинок як засіб морального самовизначення і практичного здійснення відносин, які підтверджують уявлення індивіда про самого себе. Генералізація та узагальнення тих чи інших характеристик, які присутні в міжособистісних стосунках, формує стереотипи асоціаційованої/дисоціаційованої і

домінантної/недомінантної поведінки. Обмін учинками у взаємодії призводить до результату, який у тій чи іншій мірі збігається з цілями партнерів чи із властивим їм варіантом міжособистісних стосунків. При розбіжності результату й мети емоційні стани спонукають до усвідомлення причин неуспіху та способів досягнення прийняттого результату.

Вчинок виявляється в “персоногенній ситуації” [199]. Його функція полягає в перетворенні та зміні інтерперсонального середовища з метою надбання бажаного статусу. Ми пропонуємо розрізняти такі рівні прояву вчинку: 1) по “висхідній” – імпульсивний, наслідувальний, ситуативний, потребово-смысловий, соціальний; 2) “по спадній” – імпульсивний, аморальний, асоціальний, антисоціальний.

Вчинок як сфокусований результат системи “суб'єкт – суб'єкт” вирівнює наміри партнерів і нівелює зовнішні прояви психологічних особливостей. Відбувається уподібнення учасників взаємодії у плані значущих для ситуації психічних якостей. Якщо виходити з того, що реальною умовою вияву особистості виступають взаємини [324, с. 225], то кожний конкретний випадок міжособистісних стосунків є конкретним проявом ансамблю особистісних якостей, відповідно до змісту ситуації. Отже, основною функціональною системою у формуванні особистісних якостей є взаємодія індивідів, які одночасно і конкурують, і взаємодоповнюють один одного.

Міжособистісні стосунки здійснюються на основі взаємного відображення їх учасників. До явищ взаємного відображення відносять *ідентифікацію* (розуміння іншого через уподібнення до нього) і *рефлексію* (усвідомлення себе як об'єкта сприйняття) [12]. Вони дозволяють індивідові проникати у внутрішній світ партнера.

Активність особистості визначається узагальненим способом відображення, вираження і здійснення життєвих потреб. Ознака активності характеризує особистість як *суб'єкта діяльності*, що узгоджує свою активність із соціальними нормами і формами діяльності [1, с. 113, 114], що вказує на нерозривний зв'язок соціалізації з індивідуалізацією, під час яких формується довільна регуляція поведінки і свідомої організації власного життя [256, с. 21].

Активність індивіда має подвійну детермінацію. Першою детермінантою є його *участь* у взаємовідносинах (соціальних, міжособистісних), а другою – їх *усвідомлення* як рефлексивна основа його особистісної активності.

Усвідомлення відносин спонукає до участі в них і, отже, формує особистісні якості.

Виходячи з цих положень, можна дійти висновку про рефлексивні й арефлексивні явища в особистості. До рефлексивних явищ відносяться: *самовідображення* в системі соціальних зв'язків, уявлення про свою індивідуальність через *придбання соціального досвіду*, *оцінка* себе як особистості. До арефлексивних явищ належать непомітні зміни, що виникають як *безпосередня адаптивна відповідь* індивіда на інтерактивні події у соціумі.

Особистість формується не в усіх суспільних стосунках, а в тих, які відповідають емоційній спрямованості індивіда. Ця особливість духовного життя людини накладає відбиток на засвоєння нею системи знань, норм і цінностей.

У цьому судженні ми виходимо з того, що особистість існує в певній ієрархічній системі відносин. Їх структура залежить від суб'єктивної значущості об'єктивних обставин, їх усвідомлення, організованості, інтенсивності, результативності в вирішенні життєвих завдань [347, с. 109]. Звідси система соціальних і міжособистісних відносин, в які індивід включається в залежності від його спрямованості, є детермінантою змісту особистості.

На підставі викладеного особистість з'являється як інтегральна функціональна система, яка використовується суб'єктом для досягнення значущого результату в соціальній і міжособистісній взаємодії. Сукупність ретро - та проспективних результатів визначає соціально-прагматичний простір виникнення та розвитку особистості як функціональної системи. У цілому, психологічний конструкт “особистість” поєднує в собі *соціальний досвід, досвід міжособистісних стосунків у малій групі, усталені схеми дій*.

Розвиток особистості ми розглядаємо як континуальний процес виникнення, трансформації та модифікації інтерсуб'єктних дій. Здійснення цього процесу є рухом від *інтенційної активності* суб'єкта до *переживання та рефлексивному відображенню* схем суб'єкт-суб'єктних дій у соціумному, соціально-психологічному і міжособистісному контексті. У самому загальному вираженні психологічний конструкт “особистість” можна охарактеризувати як продовження потребово-смыслового образу “Я” в контекст соціально-прагматичного простору.

3.3. Педагогічна взаємодія у контексті психології діяльності

Належність педагогічної взаємодії до діяльнісної парадигми, в якій на основі кооперативних відносин поєднуються діяльнісні системи вчителя та учнів, потребує аналізу тих аспектів у психології діяльності, які є найбільш суттєвими для визначення специфіки суб'єкт-об'єктних відношень та для забезпечення кооперативних відносин вчителя та учня.

Діяльність є інтерактивним процесом, головною ознакою якого виступає втілення психічного образу в результаті. Її базальними характеристиками являються предметність і суб'єктність. Здійснення діяльності визначається минулим досвідом, рівнем домагань, потребами, установками, емоціями, почуттями, цілями, мотивами, завданнями, аутопроектами. Діяльність є моделлю активації індивіда, її проекцією на обставини, що є значущими для суб'єкта [455, с.135, 136].

В більшості досліджень з цієї проблематики [126, 244, 256, 339, 376, 403, 444] поняття “діяльність” ототожнюється з цілеспрямованою активністю індивіда, орієнтованою на об'єкт праці. Діяльність, за О.М.Леонтьєвим, є

активністю, що зв'язує суб'єкта з предметним світом [244, с. 244]. Психічне відображення є “необхідним моментом самої діяльності [244, с. 244]”. На нашу думку, діяльність є функціональним атрибутом суб'єкта у значенні психічного відображення, який належить до його *суб'єктивної* раціональності, виявляє себе при вирішенні практичних завдань, тобто зв'язує суб'єкт з предметним світом, засновується на відповідному практичному досвіді. У цьому плані праця є діяльністю, якщо вона слугує засобом включення індивіда у систему виробничих відносин як передумови особистісного (суб'єктного) благополуччя і росту. На відміну від поняття “діяльність”, як ми вважаємо, поняття “праця” відтворює *об'єктивну* раціональність виробничих відносин. Об'єктивна раціональність перетворюється на елемент суб'єктності в залежності від міри її значущості для індивіда.

На наш погляд, структуру суб'єктності можна представити як єдність: а) *об'єктивного* (існуючі об'єктивні вимоги до прагматики завдань у різних системах суспільної праці у вигляді відповідних нормативних приписів, інструкцій у вигляді смислових, семантичних, операційних систем); б) *суб'єктивного* (відображення у свідомості об'єктивних вимог у вигляді образів, уявлень, концептів, схем, моделей предметних, предметно-знакових, соціальних ситуацій; самооцінка, рівень домагань; рефлексія пережитого, структурування внутрішнього світу, визначення його пріоритетів як елементів самосвідомості).

Діяльність суб'єкта як психологічна система ґрунтується на привласнених їм інструментально-прагматичних обставинах праці. Вона є синтезом ефективних дій та цілей, необхідних для ствердження своєї соціально-прагматичної значущості відповідно до вимог актуальних завдань, які визначаються змістом його постійної активності.

Ми вважаємо, що розвиток діяльності як суб'єктної системи відбувається у процесі: 1) *перетворення* ситуативних дій на узагальнені; 2) *присвоєння* розвивальних схем²⁰, які включені в практичне завдання. Він визначається змістом та характером перетворення об'єктивних умов праці на психологічні параметри діяльності. Саморегулятивність цього процесу ґрунтується на системних реакціях (оцінках) суб'єкта на результати, які впливають зі змісту задач, технологічних, комунікативно-особистісних способів їх розв'язання. Операційна результативність когнітивно-практичних схем служить основою для їх закріплення і засвоєння. Вихідною психологічною умовою процесу перетворення об'єктивно здійснюваних дій на їх психологічні кореляти є *ставлення* суб'єкта до них як до суб'єктивно значущого.

Однією із основних детермінант розвитку діяльності є прагнення індивіда до соціумної належності. Віднесення себе до представників певного роду занять, ототожнення себе з ними, співвіднесення себе з уявлюваною ієрархією визначає рівень домагань. Міжособистісні стосунки у сумісній праці опосередковують її об'єктивні умови, а умови праці є об'єктивним, смисловим опосередкуванням міжособистісних стосунків.

²⁰ Наприклад, здобути атестат про середню освіту, підготуватися до вступу у ВНЗ, відбути період навчання в школі [48, с. 99].

Таке реципрокне опосередкування формує у кожного учасника синтетичне уявлення про свій статус у реальній ієрархії малої групи і як “діяча”, і як особистості. Міжособистісні стосунки в групі спираються на їх змістовні ознаки сумісної праці, а трудові (діяльнісні) відносини – на характер спілкування учасників взаємодії, і, отже, визначають особистісне самопочуття суб'єкта та рівень його домагань у ній.

У питанні про значення діяльності для розвитку особистості ми виходимо з того, що праця як об'єктивна раціональність є практично єдиним засобом “входження” суб'єкта в соціум і отримання ним бажаного соціального статусу, який здобувається через входження у *статусну соціальну групу*. Загальна схема діяльнісного розвитку суб'єкта у праці полягає в *самоствердженні через належність до групи з наступним засвоєнням елементів суб'єктності членів статусної групи*. Це твердження вказує на роль, яку грає шкільний клас, рівень його соціально-психологічного розвитку в здійсненні педагогічної взаємодії як умови розвитку діяльнісної системи учня.

Ствердження своєї соціально-прагматичної значущості відбувається через опредмечування мети згідно з існуючими стандартами. Результат, який суб'єкт отримує у процесі праці, є головним засобом підтвердження його діяльнісної компетентності. На основі оцінки результату суб'єкт починає ставитися до себе як до перетворюючої причини в соціально-прагматичному просторі.

Завдяки отриманим результатам у суб'єкта виникає відповідне ставлення до себе як до суб'єкта діяльності. Сукупність результатів призводить до розвитку інтелектуально-прагматичних та операційних схем, самооцінок, рівня домагань, самоповаги.

Зазначене вказує на можливість поєднання особистісного і діяльнісного в особистісно-діяльнісному підході. Теоретико-методологічні передумови особистісно-діяльнісного підходу закладені в ідеї О.М.Леонтьєва про діяльність як поєднання окремих діяльностей суб'єкта та їх ієрархічної співпідпорядкованості [244, с.204], у результаті якого формується його особистість [244, с.198]. Внутрішнім моментом діяльності є особистість [244, с. 186]. Оскільки особистість є суб'єктом діяльності, остільки діяльність є прагматичним предикатом особистості, тобто особистість виявляє себе через дії як одиниці діяльності.

Вказуючи на необхідність особистісно-діяльнісного підходу у дослідженні педагогічної взаємодії, ми тим самим вказуємо на сутність досліджуваної проблеми – співвідношення колективної форми навчання (“поліособистісна” система з навантаженням на міжособистісному аспекті педагогічного процесу) й індивідуальної форми учіння (“моноособистісна” система з навантаженням на діяльнісному аспекті педагогічного процесу). Колективне навчання має на увазі створення колективного міжособистісного інтерактивного простору у класі як передумови для здійснення власне діяльнісних аспектів взаємодії – результативного співвідношення навчання та учіння. Індивідуальне учіння ґрунтується на *власних* учбових діях,

психологічний зміст яких полягає у перетворенні ззовні заданих правил на розумові дії, які створюють фонд діяльній спрможності учня.

Якщо за основу взяти особистісний підхід, то педагогічну взаємодію слід було б визначити у термінах міжособистісної взаємодії. Якщо виходити із парадигми діяльності, то педагогічну взаємодію треба визначити у термінах учбових дій. Але за будь-яких умов ми повинні визначити власне *інтерактивні* аспекти у парадигмі “обміну діями”. Вважаємо, що “обмін діями” є тією реальністю, яка, власне, і утворює доступну спогляданню прагматику взаємодії.

Дія, за О.М.Леонтьєвим, є одиницею діяльності. Як одиниця діяльності вона має всі її структурні ознаки (мотив – дія – мета). Це означає, що дії передують мотив і досягненням мети вона завершується.

Дії вчителя ґрунтуються на сукупності розумових дій, являють собою екстеріоризацію логічної структури ідеї, яка підлягає засвоєнню учнями, за допомогою відповідних понять і суджень, що у сукупності створюють текст. Отже, мотив учителя полягає у створенні тексту як головної мети.

Відповідно до “обміну діями” учень має зрозуміти логічний суб'єкт і логічний предикат судження як основи дії вчителя і, що найголовніше, “відповісти йому аналогічною дією”. Тільки за такої умови можна говорити про взаємодію у повному смислі цього слова. Такою відповіддю за умов уроку може бути тільки *мислене* висловлювання учня, яке він спроможний сформулювати не у плані наслідування, а як зрозуміле судження. Отже, “обмін діями” у системі “вчитель – учень” можна представити як спільну систему “судження – розуміння”. Послідовність “обміну діями” є послідовністю спільних систем “судження – розуміння” і має врешті-решт створений спільний текст.

Дії вчителя (мовлення) і дії учня (розуміння) є протилежностями, що визначають *змістовий* аспект педагогічної взаємодії. Його специфічною особливістю є відмінність у розумових діях учителя й учня. Вчитель має в пам'яті образ цілого (предмет повідомлення), прочитує і вербалізує його, перетворюючи наукову інформацію на навчальну [5]. Учень має відтворити з цих вербалізованих елементів власний ментальний конструкт.

Процес педагогічної взаємодії ускладнюється тим, що вчителі не завжди усвідомлюють бажаний результат – ментальне утворення, яке має бути створене у свідомості учня. Це стосується не тільки постановки мети, але і її безпосередньої реалізації. Вчителі не замислюються над тим, що відбувається у свідомості учня через відсутність у них орієнтування на партнера у взаємодії [205]. Їх цікавить результат на “виході” – розуміння і запам'ятовування, для досягнення яких, однак, потрібне прийняття завдання учнями.

Наведене дає можливість характеризувати педагогічну взаємодію як активне *засвоєння* і *привласнення значення* у процесі оволодіння логіко-семантичною інформацією на основі її співвіднесення з індивідуальними (особистісними) цілями, установками, імперативами. Суб'єктивно вони переживаються як стенічні (астенічні) емоції, кон'юнктивні (диз'юнктивні) почуття у зв'язку зі сприйняттям і оцінюванням власної активності в різних

виявах суб'єкт-суб'єктних взаємин.

Звертаючись до поняття “діяльність” як вихідного, треба визначити особливості його трактування стосовно діяльності вчителя та діяльності учня, поєднання яких імовірно має відобразитись як педагогічна взаємодія. Особливості діяльності педагога відображені в дослідженнях [107, 108, 195, 196, 225, 297, 298, 345, 453, 460, 461], в яких у тій чи іншій мірі наголошується інтерактивність як ведуча ознака навчальної діяльності.

Аналіз публікацій з проблеми педагогічної діяльності показує, що її структура є досить докладним викладенням того, що робить або має робити педагог. Це означає, що вихідним у розробці моделей педагогічної діяльності є категорія об'єктивного, тобто категорія педагогічної праці як об'єктивно доцільної системи дій вчителя та учнів.

Так, наприклад, за Н.В.Кузьміною, у структурі педагогічної діяльності слід виділяти гностичний, конструктивний, проєктивний, організаційний, комунікативний. А.К.Маркова у педагогічній праці (помітимо, праці, а не діяльності) вказує на десять груп педагогічних умінь (уміння бачити педагогічну проблему, працювати з навчальним матеріалом, планувати свою діяльність, формулювати комунікативні задачі тощо) [345, с.225 – 228].

Ми вважаємо, що незважаючи на цінність таких “структур”, вони не є послідовною реалізацією психологічної парадигми. Вони відзначають те, що відбувається у педагогічному процесі відповідно до існуючих, розроблених і затверджених в органах управління освітою технологічних норм та інструкцій, а також те, що, на думку автора концепції, має бути застосоване. У зв'язку з цим виникає проблема поєднання *об'єктивного* (організатори педагогічної праці) і *суб'єктивного* (учасники педагогічного процесу).

Відзначимо, що у контексті педагогічної взаємодії *діяльність учителя* є експлікацією загального особистісного, навчально-професійного і професійного досвіду. Вона системна, структурована, рефлексивна, раціоналізована. *Діяльність учня* відрізняється від діяльності вчителя своїми есплікаційними можливостями і потребою в такій експлікації. Вона синкретична, слабо структурована, арефлексивна, відкрита в переживанні об'єктивно даної ситуації учбової праці, підлягає рефлексуванню і структуруванню. У цьому сенсі учень – потенційний суб'єкт учбової діяльності. Він стає її актуальним суб'єктом у процесі оптимально організованої (керованої) учбової праці, зміст і відношення якої перетворюється на зміст і відношення його суб'єктності завдяки його власним результативним діям.

Згідно з нашою концепцією педагогічної взаємодії (принцип конгруентності), функція учителя у педагогічній взаємодії полягає у впливі на суб'єктність учня через тотожні елементи власної суб'єктивної раціональності (наприклад, система “мотив учителя – мотив учня” тощо). Цей вплив є переходом від *діасуб'єктного* (система “суб'єкт – суб'єкт”) до *моносуб'єктного* простору взаємодії (перетворення Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт) шляхом зближення “ціннісних диспозицій” [455, с. 735] учасників взаємодії.

Із наведеного випливає, що педагогічна взаємодія є інтерактивним феноменом, причиною і наслідком сумісної діяльності. Згідно з запропонованим нами принципом конгруентності саме *послідовність гомогенних систем* визначає причинно-наслідковий континуум взаємодії у значенні проектування вчителем суб'єктності учня. Послідовність гомогенних систем створює умови, за яких експлікуються *сміслові, семантичні, операційні схеми* вчителя, що перетворюються у процесі *інтеріоризації на зміст суб'єктності* учня – відповідні сміслові, семантичні, операційні схеми.

Згідно з сформульованим нами положенням про педагогічну взаємодію як континуальний інтерсуб'єктний конгруентний педагогічний процес, “особистісне” та “діяльнісне” як вияв суб'єктності в суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношеннях повинні здійснюватися за єдиною схемою “Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – об'єкт – результат – винагорода”. Цим твердженням ми підкреслюємо принципову тотожність “особистісного” та “діяльнісного”, вбачаючи їх функціональну відмінність у системі “дія – об'єкт”²¹. Звідси суб'єкт-суб'єктну частину (Р – personality) педагогічної взаємодії можна представити як конгруентну суб'єкт-об'єктній частині (А – activity) (рис. 3.4).

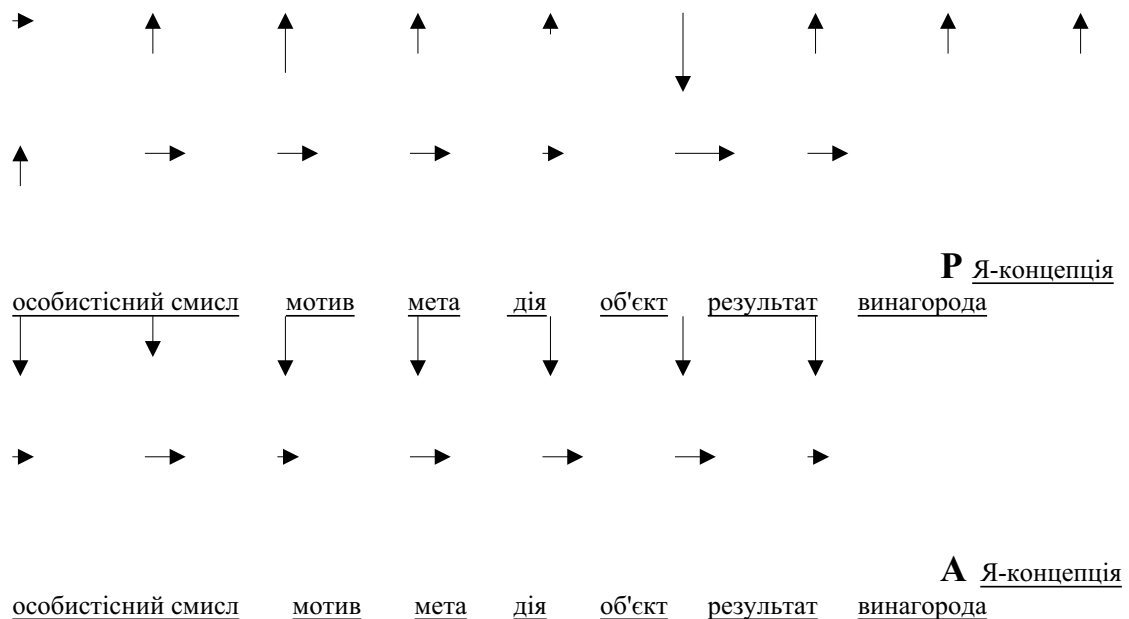


Рис. 3.4. Конгруентна особистісно-діяльнісна модель педагогічної взаємодії

Початкуючі вчителі орієнтуються насамперед на власне волевиявлення, передачу знань, стимуляцію активності класу, і в останню – на позитивне емоційне підкріплення мовлення школярів [395, с. 85]. Такі установки впливають на розвиток професійно значимих концептів (образів, уявлень, понять) учбових ситуацій, ситуацій педагогічної взаємодії, які в умовах професійної праці формують відповідний стиль спілкування з учнями і цілком

Єдність орієнтовних та репродуктивних дій як основа переносу загального знання (закон, принцип, правило) на послідовність перетворень у завданні та їх перетворення на власні алгоритми.

певну реакцію учнів на нього.

Виключно гностична орієнтація у педагогічному процесі ґрунтується на ідеї про певну парціальність психічних явищ, що відносяться до інтелекту і виявів особистості. У теорії протиріччя між особистісним і гностичним знімається вказівкою на їх взаємопроникнення в навчанні:

“Взаємодія вчителя й учня як спілкування з метою навчання має інформаційний аспект, оскільки вчитель сповіщає учням певну інформацію. Це спілкування є також організацією пізнавальної діяльності учнів (організаційний аспект). Тому вчитель повинен продумувати характер інформації та форму пред'явлення. Він покликаний продумати характер і силу організаційного впливу, пам'ятаючи, що кожен акт спілкування так чи так виховує (підкреслено нами – Л.В.) [216, с. 154]”.

Вирішення діалектичного протиріччя між гностичним (суб'єкт-об'єктним) і особистісним (суб'єкт-суб'єктним) в навчанні можливе лише за наявності відповідних навичок і вмінь педагога вести особистісно зорієнтований діалог з учнями з приводу того, що вивчається.

Як аргумент цієї тези можна навести положення про соціальність суб'єкт-об'єктних відношень – відношення між індивідом і предметом опосередковується міжособистісними стосунками [57, с. 64]. Застосування цього положення до проблеми педагогічної взаємодії дозволяє вказати на те, що засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці не є прямим результатом передачі інформації, а опосередковується *ставленням* учня до вчителя. У систему “суб'єкт (учень) – об'єкт (учбовий матеріал)” включається опосередкування у вигляді: 1) ставлення вчителя до учня, групи учнів, класу; 2) ставлення учня до вчителя, групи вчителів, вчителів загалом, а також до окремих учнів, груп учнів, класу; 3) ставлення вчителя до своєї професії, навчального предмета, до конкретного навчального матеріалу; 4) рівень володіння професією, навчальним предметом, конкретним навчальним матеріалом.

Нове в пізнаваному об'єкті стає предметом спеціальної рефлексії і комунікації з приводу істинності, істотності, новизни й суспільної значущості зробленого відкриття. Тому пізнання об'єкта виступає одночасно і як спілкування [57, с. 69]. У педагогічній взаємодії пізнаваний об'єкт повинен з'явитися перед учнями у своїй ще не пізнаній суті, як щось уже потенційно істинне, істотне, нове, суспільно і суб'єктно значуще. Цей аспект процесу учіння ініціюється в діалозі вчителя з учнями, який кожний учень сприймає як діалог, що здійснюється особисто з ним. Повідомлення вчителя, будучи включеним у внутрішнє мовлення учнів, слугує основою для рефлексії та аутокомунікації, що педагогічно спрямовуються. Початковим у процесі засвоєння пізнаваного в навчанні є продовження діалогу в простір суб'єктивної реальності, в якій образ учителя посідає головне місце по відношенню до пізнавальної (навчальної) інформації.

Психологічний конструкт “діяльність” поєднує у собі *загальний професійний досвід, досвід професійних відносин у малій групі, усталені схеми професійних дій*. Психологічний конструкт “діяльність” є продовженням потребово-смыслового образу “Я” в контекст професійної праці.

Відповідно до вище зазначеного уточнення поняття “діяльність”, яке полягає у його розгляді як інструмента суб'єктності у суб'єкт-об'єктних відношеннях у вигляді сукупності результативних схем, відповідними до Я-концепції індивіда, основну увагу слід зосередити на сутнісних проявах індивіда, які є вихідними умовами спільної праці як поєднання суб'єктності її учасників.

3.4. Психологічні моделі педагогічної взаємодії

3.4.1. Системна психологічна модель педагогічної взаємодії. Відповідно до базової моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 1.2 с. 70) її цілісна концепція повинна враховувати не тільки міжособистісні і діяльнісні інтеракції, але і їх продовження у суб'єктивну реальність вчителя та учнів. Розгляд педагогічної взаємодії у контексті категорій свідомості, особистості і діяльності дав можливість визначити їх поєднання у єдиній психологічній системі (рис. 3.5).

Рис. 3.5. Системна психологічна модель педагогічної взаємодії

З погляду на психологію *свідомості* педагогічна взаємодія постає як результат *усвідомлення*: а) соціумного і професійного досвіду; б) досвіду міжособистісних і діяльнісних відносин у малій групі; в) інтерсуб'єктного досвіду. Результати усвідомлення виступають як основа її *регуляції* відповідно до інтерактивної ситуації.

У контексті психології *особистості* педагогічну взаємодію слід розглядати як міжособистісну взаємодію індивідів, які спираються на: а) загальний міжособистісний суспільний досвід; б) досвід міжособистісної взаємодії у групі; в) способи міжособистісної взаємодії.

У контексті психології *діяльності* педагогічна взаємодія сприймається як інтерсуб'єктна взаємодія індивідів, які спираються на: а) загальний діяльнісний (професійний, передпрофесійний, шкільний) досвід; б) досвід інтерсуб'єктних діяльнісних стосунків у групі; в) 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, інтерсуб'єктного досвіду. Усвідомлення власного соціального досвіду зазнає впливу з боку проявів поведінки соціального оточення, традицій, соціальних симпатій, ЗМІ тощо. На усвідомлення інтрагрупового досвіду впливають міжособистісні та діяльнісні зв'язки у групі як колективного суб'єкта діяльності.

Індивідуальна свідомість визначається взаємодією суб'єкта у континуумі діад “Я – інший” у спілкуванні та діяльності, системним результатом якої є пізнання предмета діяльності та самопізнання як суб'єкта діяльності (Я-концепція).

Загальним механізмом педагогічної взаємодії є доцільний прояв суб'єктності індивіда у суб'єкт-суб'єктних відношеннях (особистість) та суб'єкт-об'єктних відношеннях (діяльність) педагогічного процесу.

На рівні соціальної взаємодії відповідно до вимог педагогічної системи загальним механізмом є механізм узгодження своїх рольових функцій з чинними вимогами щодо здійснення педагогічного процесу (*функціональна соціалізація*), який визначається усвідомленням своїх можливостей у діяльності (вчитель – рівень засвоєння вимог педагогічної професії та педагогічного колективу; учень – рівень засвоєння вимог шкільного педагогічного колективу, колективної учбової діяльності), рівнем розвитку діяльнісних навичок вчителя і учнів.

На рівні соціально-психологічної взаємодії відповідно до вимог педагогічного колективу, шкільного класу загальний механізм полягає в узгодженні власних дій з вимогами групи (*функціональна інтеграція*), який визначається усвідомленням умов та власної перспективи входження у простір міжособистісних та діяльнісних відносин групи та мірою їх сумісності з уявленням про себе.

На рівні міжособистісної взаємодії (міжособистісна система) загальний механізм проявляється в узгодженні власних дій з діями іншого (*функціональна ідентифікація*), який визначається усвідомленням та запозиченням досвіду іншого як значущого атрибуту власної діяльності.

Системна психологічна модель педагогічної взаємодії дає можливість указати на такі психологічні закономірності педагогічної взаємодії:

1. Педагогічна взаємодія засновується на: а) загальних закономірностях *діяльності* – інтегральній сукупності навичок результативних дій, відповідних до Я-концепції індивіда, які визначаються суб'єкт-об'єктними відношеннями у спільній діяльності вчителя та учнів; б) засвоєнні інструментально-прагматичних вимог педагогічного процесу; в) мірою сумісності діяльнісних стосунків у групі з уявленням про себе; г) способах здійснення діяльності як значущих атрибутів самоствердження.

2. Педагогічна взаємодія засновується на: а) загальних закономірностях *особистості* – інтегральній сукупності навичок особистісних дій у соціумному оточенні, відповідних до Я-концепції індивіда, які визначаються суб'єкт-суб'єктними відносинами у спільній діяльності вчителя та учнів; б) засвоєнні комунікативних вимог педагогічного процесу; в) мірою сумісності міжособистісних відносин з уявленням про себе реальної (професійної) групи, г) особистісних навичках як значущих атрибутів самоствердження.

3. Педагогічна взаємодія засновується на: а) закономірностях *свідомості* – відображення та регуляція інструментально-прагматичних обставин життєдіяльності; б) усвідомлення соціального і діяльнісного досвіду; в) усвідомленні міжособистісного і діяльнісного досвіду у групі; г) усвідомлення власного інтерсуб'єктного досвіду у спілкуванні і діяльності.

3.4.2. Модель міжособистісної педагогічної взаємодії. Інтерактивність у педагогічній праці базується на узгодженні дій її учасників. На думку Я.Л.Коломінського, педагогічна взаємодія ґрунтується на позитивному ставленні вчителя до учнів у педагогічній взаємодії [195] і його відповідному вираженні у спілкуванні (вербальні, невербальні вчинки, дії). Позитивне ставлення вчителя до учнів та відповідне йому вираження в практиці навчання має основоположне значення [68, 87, 100, 113, 141, 161, 346, 350, 450, 475]. Єдність ставлення і спілкування створює умови для комунікативного, практичного, інтелектуального, емоційного розвитку учнів [110, с. 25].

Згідно із наведеною вище концепцією Я.Л.Коломінського, педагогічну взаємодію (I – interaction) можна виразити як функцію ставлення (A – attitude) та його вираження (E – expression) у спілкуванні (C – communication) та навчанні (L – learning).

$$I = f A, E (C, L)$$

Якщо порівняти ставлення як вибіркочну оцінку, що засновується на інтеріоризованому позитивному/негативному досвіді [337, с. 258] та установку

як готовність діяти відповідно до орієнтації на певні явища, що мають особистісний смисл [337, с. 420], то можна, не ототожнюючи ці поняття, але указуючи на їхні спільні ознаки (зв'язок із минулим досвідом, цінностями), зробити висновок про те, що педагогічна взаємодія (I) є функцією (f) *вираження* (E) установок (A) її учасників у спілкуванні (C – communication) та навчанні (L – learning).

$$I = f E, A (C, L)$$

Бажаним є формування в учнів конструктивних соціальних установок (упевненість у собі, позитивний досвід, засвоєння соціальних правил, ролей, позицій, наслідування соціальних норм поведінки) і ставлення до свого “шкільного” сьогодення як до засобу й умови структурування й упорядкування свого майбутнього).

Розгляд педагогічної взаємодії як інтерактивного простору, який створюється діями не тільки вчителя, але й учнів, вимагає обов'язкового врахування *ставлення* до вчителя і його *вираження* у прагматиці уроку.

Вище ми відзначали аксіологічність категорії ставлення (див. с. 108) стосовно фактів, подій життя і діяльності як функцій (особистісних смислів) індивіда, яка відображає специфіку індивідуального досвіду. Ставлення можна також розглядати як: а) феномен соціальної перцепції (симпатії/антипатії); б) ситуативну оцінку (рефлексивну/арефлексивну) відповідності інтерактивної події Я-концепції (самопочуття в ситуації); в) усталену оцінку відповідності постійних інтерактивних подій Я-концепції (самопочуття в континуумі ситуацій). Але у будь-якому випадку ставлення відбиває минулий досвід індивіда. Позитивне ставлення учасників взаємодії до завдання є важливою умовою її результативності.

Спілкування є виявом мовної особистості за ознаками конструктивності (неконструктивності), довільності (мимовільності), яке супроводжується супутніми невербальними явищами (міміка, пантоміміка, темп, паузи, мелодика, виразність мовлення, паузи), що за обставин можуть виконувати основну смислову роль. У складі педагогічної взаємодії основне призначення *спілкування* полягає у створенні бажаного інтерактивного простору – утворення Ми-концепції у системах “вчитель – учень/учні”, “учень – учень/учні”.

Ідея про єдність ставлення і його вираження у спілкуванні послужила основою для розробки типології *стилів педагогічної взаємодії* (активно-позитивний, пасивно-позитивний, ситуативний, пасивно-негативний, активно-негативний), типології *вчителів і вихователів* (узгоджений позитивний, узгоджений негативний, неузгоджений, позитивно-негативний і негативно-позитивний) [195]. Однак у цій типології враховується ставлення та його вираження у спілкуванні тільки вчителя і без уваги залишаються реакції у відповідь учнів. Отже, ця ідея має бути продовжена в проблематику учня – учасника педагогічної взаємодії, який, у свою чергу, також певно *ставиться* до вчителя і також *виражає* своє ставлення у спілкуванні з ним.

Ставлення до вчителя та його вираження в багатьох випадках обумовлює специфіку конкретних умов педагогічних взаємодій. У зв'язку з цим з'являється необхідність розробки такої типології педагогічних інтеракцій, яка б урахувала роль учня у створенні специфічних відносин у системі “вчитель – учень/учні”. Виходячи з того, що у цій типології ми враховуємо і психологічні, і зовнішні (поведінкові) сторони у взаємодії і учителя, і учня, таку типологію ми можемо визначити як *міжособистісну модель педагогічної взаємодії*. Відмінною рисою цієї моделі є те, що у ній враховані різні поєднання ставлення вчителя та учня один до одного та різні поєднання спілкування відповідно до зазначених “ставлень”.

Основною ознакою при розробці міжособистісної моделі педагогічної взаємодії послужила ознака асоційованості (узгодженості) і дисоційованості (неузгодженості) комунікативних, гностичних, практичних дій учителя і учнів. Ознака асоційованості/дисоційованості характеризує прагматичну сторону взаємодії (спілкування). До внутрішнього (ставлення) елемента взаємодії застосовні позначення почуттів і емоцій учителя й учнів, що виникають у ситуаціях педагогічної взаємодії. У них відбиваються особливості ціннісних орієнтацій, установок, особистісних смислів. У ставленні знаходить відображення відповідність вияву суб`єктності вчителя до суб`єктності учнів.

Типи взаємодії в системі “вчитель – учень + учень – учитель” наведені в таблиці 3.1. Знаком “+” позначене позитивне ставлення і вираження, а знаком “-” – негативне ставлення і вираження.

Таблиця 3.1

Модель міжособистісної педагогічної взаємодії

№	Учитель		Тип взаємодії	Учень	
	ставлення	вираження		ставлення	вираження
1	+	+	асоційована	+	+
2	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
3	+	+	конформно-асоційована	-	+
4	-	+	афіліативно-асоційована	+	+
5	-	-	дисоційована	-	-
6	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
7	+	-	протестно-дисоційована	-	-
8	-	-	парадоксально-дисоційована	+	-
9	+	+	нонконформно-дисоційована	-	-
10	+	+	квазінонконформно-дисоційована	+	-
11	+	-	вибачаюче-асоційована	+	+
12	-	+	сугестивно-дисоційована	+	-
13	-	+	викриваюче-дисоційована	-	-
14	+	-	конформно-дисоційована	-	+
15	-	-	боязливо-асоційована	-	+
16	-	-	парадоксально-асоційована	+	+

Асоційована і дисоційована взаємодії є типом взаємодії, за яких ставлення і вираження цілком збігаються.

Конвенційно-асоційована взаємодія характеризується негативним ставленням до партнера, але вираження цього ставлення маскується етикетним спілкуванням як з боку вчителя, так і з боку учня.

Конформно-асоційована взаємодія – тип взаємодії, що виникає при позитивному ставленні й вираженні у вчителя і при негативному ставленні в учня, яке він не демонструє і зовні приймає вимоги вчителя.

Афіліативно-асоційована взаємодія виникає тоді, коли учень ніби не зауважує негативного ставлення до себе з боку вчителя і позитивне вираження (маскування) приймає за позитивне ставлення, і сам демонструє позитивне ставлення до вчителя. У цьому типі взаємодії виявляється потреба учня в міжособистісних контактах з учителем.

Відсторонено-дисоційована взаємодія виявляє неприйняття один одного, яке демонструється в різних інтеракціях при обопільному позитивному ставленні, що не призводить до одержання спільного результату. Необхідне подолання відстороненості

Протестно-дисоційована взаємодія вказує на наявність негативного ставлення і вираження, що приймає різні форми відходу з дидактичних ситуацій. Такий тип взаємодії є реакцією учня на відсутнє вираження позитивного ставлення до нього з боку вчителя, що учнем розпізнається як негативне.

Парадоксально-дисоційована взаємодія може виявлятися там, де вчитель не приховує в поведінці свого негативного ставлення до учня, яке викликає в учня негативні дії і вчинки при наявності в нього позитивного ставлення до вчителя.

Нонконформно-дисоційована взаємодія – тип взаємодії, що не призводить до одержання бажаного результату через зведений у принцип негативізм учня, який він протиставляє позитивному ставленню і вираженню з боку вчителя.

Квазінонконформно-дисоційована взаємодія є свідченням прийняття негативних групових норм, властивих референтній групі, при наявності приховуваного позитивного ставлення до вчителя.

Вибачаюче-асоційована взаємодія свідчить про те, що позитивному ставленню і вираженню учня не перешкоджає невідповідність позитивного ставлення вчителя і негативного вираження. Негативне вираження – це не обов'язково використання відповідних формулювань, але й навмисне стримування своїх позитивних реакцій на дії і вчинки учня.

Сугестивно-дисоційована взаємодія полягає у маскуванні вчителем у вираженні свого щирого ставлення до учня, що сугестивно впливає на ставлення учня до вчителя, але залишає без зміни вираження цього ставлення в результаті чого прагматика педагогічної взаємодії виявляється безрезультатною.

Викриваюче-дисоційована взаємодія має ознаки, що вказують на незадоволення учня тим, що вчитель на словах прагне бути кращим, ніж він є насправді, і на його бажання демонструвати вчителю своє неприйняття такого ставлення до себе.

Конформно-дисоційована взаємодія – це негативна реакція учня на невміння чи на небажання вчителя адекватно виражати своє позитивне ставлення до учня, що, однак, не має негативних наслідків у прагматичі інтеракцій.

Боязливо-асоційована взаємодія є показником стримування учнем негативних реакцій на негативне ставлення і його вираження з боку вчителя, і побоювання негативних наслідків для себе.

Парадоксально-асоційована взаємодія – це позначення для такого типу взаємодії, за якого може виникати специфічне позитивне ставлення до вчителя, що не тільки негативно ставиться до учня, але й демонструє своє негативне ставлення.

Оскільки моделі взаємодії виведені формально на основі можливих поєднань обопільних “ставлень” і “виражень” учителя та учнів, то з погляду на її *змістовну валідність* слід було проаналізувати міру її відповідності реальним умовам педагогічної взаємодії. Учителя мали охарактеризувати своє ставлення до учнів і вираження ставлення до них, а також можливе ставлення учнів до вчителя і те, як вони його виражають. Аналогічне завдання одержували й учні. Вони повинні були вказати ставлення вчителя до себе, і те, як учитель виражає це ставлення. Вони мали також указати, як кожний з них особисто ставиться до вчителя, і як він це ставлення виражає. Негативним вираженням ставлення вважались: вербалізація негативного ставлення; відсутність вербалізації позитивного ставлення. Підставою для такого об'єднання виражень послужило те, що в багатьох випадках нейтральне вираження має для індивіда негативний відтінок. Отримані відповіді фіксувались у карті педагогічної взаємодії. У рядку А відзначалися відповіді вчителя, у рядку Б – відповіді учнів. Як приклад, наводимо дані, отримані від учительки історії та учнів 10 класу (див. додаток Б табл. Б.1).

Отримані результати вказують на те, що за оцінкою *вчителя* найбільш представлений *відсторонено-дисоційований* тип взаємодії (53,5%). *Учні* вказують на такий тип, як *асоційована* взаємодія (71,4%). За Я.Л.Коломінським, стиль взаємодії учительки історії з учнями можна позначити як пасивно-позитивний – позитивне ставлення до учнів не супроводжується позитивним вираженням. Слід відзначити, що учні оцінюють такий стиль як нормальний. На їх думку, така поведінка вчительки історії є уособленням власне педагогічної поведінки. Вони вважають, що учителька історії позитивно ставиться до них і відповідно виражає це позитивне ставлення. Оцінки учнів щодо специфіки системи “вчитель – учень + учень – учитель” указують на їхні узагальнення стосовно діяльності вчителя – відсутність вираження позитивного ставлення вчителя до учнів є досить поширеним явищем, тобто є одною із провідних ознак діяльності вчителів.

Бесіда з учителькою після проведення дослідження дає можливість відтворити загальну схему педагогічних інтеракцій на уроці. Звичайно, при проведенні уроку вона вибирає собі одного учня в класі і стежить за його

реакцією, що виконує для неї роль зворотного зв'язку. Реакція цього учня для вчительки є важливішою, ніж реакція всього класу. Під час уроку вона веде діалог тільки з цим учнем, хоча увесь час очима стежить за всім класом. При цьому вона використовує реакцію найбільш значущих для неї учнів, що сидять у різних кінцях класу. На уроці вчителька прагне до того, щоб її ставлення до всіх було рівним. Вона не хоче особливо виражати свої переваги, не піклується про вираження свого ставлення до учнів, мало переймається тим, як учні ставляться до неї.

Тип взаємодії в системі “учитель-учень + учень-вчитель” обумовлений не тільки установками вчителя і уявленнями учнів про бажане для них навчання, але й впливом типу міжособистісних стосунків. Тип міжособистісних стосунків учителя зазнає певних корекцій у ході пошуку оптимальних взаємин з учнями. Виробляючи свій “стиль взаємин” [118], учитель маскує слабкі сторони і демонструє якості, протилежні тим, які він оцінює як небажані.

Якщо тип міжособистісних стосунків учителя відповідає вимогам педагогічної праці, то він обов'язково виявляється в характеристиках типу взаємодії. Якщо ж він виявляється неадекватним до цих вимог, то вчитель маскує його, створюючи бажаний професійний імідж. Під адекватністю типу міжособистісних стосунків вимогам педагогічної праці ми розуміємо *виразність домінантних рис*, що дозволяють учителю бути організатором педагогічної взаємодії. Типом міжособистісних стосунків, що неадекватні вимогам педагогічних інтеракцій, є тип, для якого характерна *відсутність домінантності*. Якщо в першому випадку вчитель *переносить* особливості своєї суб'єктності на умови взаємодії з учнями, залишаючись самим собою, то в другому він ніби *грає роль*, змістовні і динамічні характеристики якої продиктовані очікуваннями учнів стосовно нього як до носія професії педагога. В цьому плані велике значення мають узагальнені уявлення вчителя відносно проявів суб'єктності учнів.

Відповідною реакцією не домінантною людини на середовищні впливи є не тільки певна *піддатливість* у діях, вчинках, але й оцінювання цієї піддатливості як прагнення уникнути небажаних санкцій, що розглядається нею як слабкість. Це добре узгоджується з відомостями про тенденцію до домінантності в поведінці, що намітилася [48, с. 103].

На підставі обстеження результатів школярів за методикою ДМС (Додаток В) можна зробити висновок про те, що для багатьох обстежених школярів і студентів притаманне прагнення до домінантного типу міжособистісних стосунків. Ця обставина свідчить про бажання учнів *посилити* свою суб'єктність, що вказує на прагнення до *полнезалежності*, яка за відповідних умов може набувати ознак конструктивності/не конструктивності, соціальності/асоціальності.

Однією з причин, що викликають прагнення до домінантного типу міжособистісних взаємин, є досвід спілкування, його генералізація та узагальнення. На цій основі виникають явища *соціальних очікувань*, *каузальної*

атрибуції, що входять у синтетичний спосіб розуміння людини людиною. Такі способи оцінювання визначають вибірковість ставлення вчителя до учнів, що знижує ефективність розвитку їхньої суб'єктності.

Розуміння іншої людини – емпатійне проникнення в її внутрішній світ – змінює того, хто сприймає [349, с. 59]. З цього випливає, що в умовах взаємодії вчителя й учнів усуваються розбіжності між їхніми цілями. Імпліцитна мета вчителя полягає у зміні учнів, а мета учнів – у зміні себе (Дж.Стенфорд, А.Роарк) [цит. за 314].

У просторі взаємодії існує діалектичне протиріччя між індивідним і особистісним. Індивідне – це уроджені індивідуальні властивості, що виявляються у відповідному емоційно-динамічному патерні і утворюють основу для розвитку особистісних властивостей [386, с. 4]. Особистісне – це придбані риси, що містяться в просторі суб'єкт-суб'єктних відносин, відповідають їхній логіці, санкціонуються соціумом за допомогою соціального контролю (покарання, примус, заохочення, схвалення).

При взаємодії з учнями вчитель прагне до вдосконалення свого професіоналізму, елементом якого є здатність організовувати взаємодію з кожним учнем, спираючись на відповідні особистісні якості. Учні також прагнуть до вдосконалення свого “учнівського професіоналізму”, що полягає в розвитку таких форм інтеракцій, які дають можливість здійснювати адекватні контакти з педагогом і реалізовувати свої тенденції до самоствердження. Крім того в учнів у процесі взаємодії з учителями виробляється певна система вимог до них. Вона вказує на те, яким вони хотіли б бачити свого вчителя. Застосовуючи цю систему вимог у взаємодії з учителями, учні рефлексивно чи арефлексивно *формують* ті чи інші якості вчителя. Невиконання норм поведінки на уроці учнями є вираженням прагнення переводити спілкування з учителем у сферу особистісної взаємодії, що обумовлено їх потребою в рівноправному спілкуванні з дорослими. Можливі такі варіанти поведінки вчителя: використання своїх прав, спонукання до підпорядкування; демонстрація готовності до рівноправної взаємодії [79, с. 76].

Процес педагогічної взаємодії змінює вчителів та учнів. Професійні уявлення вчителів є ціннісно-смысловими орієнтирами при організації взаємодії з учнями. У навчальних діях і спілкуванні вчителі демонструють ці якості й очікують прояву аналогічних якостей в учнів. Вони ставляться до цих якостей як до цінностей і прагнуть формувати їх у своїх учнів і на уроці, і поза ним [96, с. 20].

Ставлення учнів до вчителя багато в чому визначається його відповідністю їхнім уявленням про кваліфікованого вчителя. Кожен учасник педагогічної взаємодії (вчитель, учень) у своїх діях і вчинках керується досить визначеним набором вимог до свого партнера (вчитель до учнів, учні до вчителя). У вчителів він випливає з індивідуального (особистісного) трактування офіційної педагогічної системи і фіксується в професійній свідомості у вигляді відповідних *установок*, що визначають професійні дії в педагогічній взаємодії.

В учнів сукупність вимог до вчителя є вербалізацією самовідчуття і самосприйняття в системі “вчитель – учень/учні” (наприклад, “не дуже запитувати”, “вигадувати розваги”, “трішечки почувати себе учнем”). Вони отримані в результаті порівняння (природно, на рівні, доступному тій чи іншій віковій групі учнів) педагогічної системи, що спостерігається, і потенційних педагогічних систем, які відомі із засобів масової інформації.

Відповідно до цих міркувань, можна дійти висновку, що у педагогічній взаємодії імпліцитно представлені *установки* учителя й учнів щодо навчання. Звідси однією з характеристик педагогічної взаємодії є їхня експлікація в педагогічній ситуації; емоційна, інтелектуальна, прагматична відповідна реакція; здійснення дидактичного задуму (вчитель), дидактичного алгоритму (учень), додання їм відповідного особистісного смислу.

Педагогічна взаємодія у діяльній парадигмі засновується на кооперативних стосунках. Найбільш суттєвим чинником суб'єкт-об'єктних відносин є *ставлення* вчителя до учня (учнів), яке визначає вихідні інтерсуб'єктні умови наступних педагогічних інтеракцій. Основу ставлення утворюють узагальнені уявлення вчителя про учнів, які сходять до його інтерактивного досвіду з ними. У цьому аспекті ставлення має “*досвідні*” ознаки і, отже, більш тяжіє до *установки*, ніж до соціально-перцептивних явищ за шкалою подобається/не подобається.

Якщо установка як готовність діяти тим чи іншим способом в її виконавчій фазі поєднана з відповідною *імпліцитною програмою*, в якій передбачуваний результат ще до його появи співвідноситься з його бажаністю/не бажаністю для суб'єкта і, отже, для його Я-концепції, то фактичне здійснення програми є *експлікацією* (вираженням) змісту установки з урахуванням змісту ситуації.

3.4.3. *Особистісно-діяльнісна модель педагогічної взаємодії*. Якщо в аналізі педагогічної взаємодії зосередити увагу на поєднанні у ній особистісних і діяльнісних аспектів, то слід визначити той момент, де власне здійснюється момент “поєднання”.

Оптимальною моделлю характеристик педагога, які забезпечують ефективність педагогічної взаємодії, є модель, яка поєднує світоглядні, моральні, професійні, загальнопсихологічні характеристики.

Світоглядні характеристики – віра у вищу ідею, не онищеність творінь людини для історії та людства, для сучасних і прийдешніх поколінь; високий рівень громадянськості, національної самосвідомості, почуття патріотизму.

Моральні характеристики – діючі моральні переконання, які забезпечують єдність моральної свідомості та поведінки; відповідальність, гуманність, альтруїстичні тенденції у моральній спрямованості особистості; щирість, працелюбність, усвідомлення праці як базису моральності людини.

Професійні характеристики – потреба в безперервному професійному самовдосконаленні; креативність, творчий підхід до праці, відчуття нового; усвідомлення особистісної відповідальності за долю вихованців; почуття

причетності до вибору і побудови учнями їхнього життєвого шляху.

Психологічні характеристики – усвідомлена діюча потреба у постійному моральному, професійному, фізичному, естетичному самовдосконаленні; переконаність у рівноправності людей при різниці їхніх обов'язків; самоповага у поєднанні з уважним ставленням до інших; вимогливе ставлення до себе та до інших; здатність до саморегуляції поведінки та діяльності.

Педагогічна взаємодія здійснюється в особистісно-діяльній парадигмі на основі педагогічно визначених кооперативних стосунків вчителя та учнів. Це вказує на необхідність застосування у моделі педагогічної взаємодії параметрів, які відбивають її найбільш істотні (ключові) моменти. З погляду на поняття “педагогічні здібності” ці параметри повинні відображати здібності до відповідної галузі знань, до педагогічного мовлення, здатність доступно викладати учбовий матеріал, розуміти внутрішній світ учнів, організовувати роботу учнів, впливати на них, спілкуватися з учнями, прогнозувати їхній розвиток тощо [218].

При розробці такої моделі – *інтерактивної особистісно-діяльної моделі педагогічної взаємодії* – вихідними є положення про єдність особистості і діяльності у процесі реалізації індивідом своєї суб'єктності в системі суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень.

Змістовна валідність моделі визначалася за допомогою процедур якісного аналізу з залученням експертів (викладачі вузу, керівники відділу освіти, вчителі загальноосвітньої школи), які повинні були визначити міру відповідності відібраних *синтетичних* параметрів (головні ознаки сумісної роботи вчителя та учнів) основному завданню – створити модель сумісної роботи вчителя та учнів з урахуванням ознаки *інтерактивності* (причинно-наслідкову залежність дій вчителя та учня/учнів) та відображення її *регулятивного* і *виконавчого* аспекту відповідно до загальної структури педагогічної взаємодії.

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

Особистість розглядається в контексті нашого дослідження не тільки як характеристика суб'єктності індивіда (у ширшому плані і життєдіяльності в цілому), але і як рухлива і мінлива її частина, що належить до дихотомічного протиставлення *індивідної сутності* (вроджені властивості нервової системи, тип вищої нервової діяльності, емоційно-динамічний патерн, базисні індивідуально-особистісні властивості) і *особистісного прояву* (ситуативно - і нормативно обумовлені прояви емоційно-динамічного патерну, перенесення соціальних норм на спосіб міжособистісної поведінки і взаємодії). Стосовно

педагогічної взаємодії поняття особистість може розглядатися не стільки як індивідуальна сутність, скільки з позиції того, як вона *репрезентована* учням у вербально-прагматичному контексті під впливом досвіду.

Особистісна позиція вчителя в педагогічній взаємодії виражається в системі особистісних смислів, які декларуються і здійснюються реально (в діях, учинках, діяннях) і впливають на інтерпретацію змісту навчального матеріалу.

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

Компетентність розглядається як здатність до побудови інтелектуальних конструктів, викликаних необхідністю вирішення практичних завдань у площині “наукове поняття – конкретизація наукового поняття”. Синонімічним до нього є поняття професійного інтелекту – сукупності інтелектуальних і особистісних властивостей, що забезпечують розв'язання професійної задачі.

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

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

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

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

Наведені поняття дають можливість деталізувати визначення педагогічної взаємодії як взаємодії вчителя та учнів в *особистісній* парадигмі. Особистісна парадигма виражається у проявах Я-концепції вчителя (*вчитель як особистість*), особистісних смислів як *функціональних* атрибутів Я-концепції – загальних (*особистісна позиція*), загально когнітивних (*ерудиція*), професійно когнітивних (*компетентність*) дидактично когнітивних (*критичність мислення*²² як умов зустрічної когнітивної активності учнів і розвитку їхньої когнітивної системи). Особистісна парадигма відбивається також у проявах *комунікативних* атрибутів Я-концепції вчителя – загальне позитивне ставлення (*гуманність*), комунікативне ставлення (*товариськість*), партнерське ставлення до учня/учнів

О.М.Леонтьев відмічає, що «...предмет діяльності є її дійсний мотив [244, с. 153]». Отже, змістовна відмінність суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної схеми визначаються саме їх предметом.

(колегіальність).

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

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

*Міжпредметні зв'язки*²³ в дидактичних інтеракціях дозволяють не тільки використовувати минулий досвід учнів при поясненні і збагачувати тим самим аперцептивну основу розуміння, але й вказувати на можливі “виходи” явища, що досліджується, на інші рівні й напрямки аналізу. Крім того, міжпредметні зв'язки дозволяють уникати повторів викладу вже відомого і зосереджувати увагу учнів на істотному у визначеній темі. Використання вчителем міжпредметних зв'язків там, де це дидактично виправдано, є не тільки показником професійної майстерності вчителя, але й необхідною умовою для формування в учнів умінь системного мислення.

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

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

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

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

Логічність викладу може бути охарактеризована як композиційний феномен дидактичного задуму, що відображається у свідомості учнів у вигляді переживання ясності думки при сприйнятті мовлення вчителя, за допомогою

положень якого вони формують у себе несуперечливий ментальний конструкт. Логічність викладу, з погляду учнів, репрезентована інтелектуальним почуттям ясності думки, внутрішньою згодою з учителем, з його аргументацією, готовністю прийняти його аргументацію і використовувати її за відповідних обставин.

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

Стимуляція до самостійної роботи є результатом дії *міжособистісних смислів*, що виникають у просторі педагогічного дискурсу під час уроку. Уводячи поняття міжособистісного смислу за аналогією з поняттям особистісного смислу, запропонованого О.М.Леонтьєвим і трактованого як “значення-для-мене”, ми прагнемо підкреслити важливість для педагогічної взаємодії єдиного розуміння вербально-прагматичного простору. Розуміння мовлення вчителя в цьому випадку – це розуміння, що стосується особистісних смислів кожного з учнів. Тому розуміння в контексті психології педагогічної взаємодії набуває ширшого значення, аніж у психології пізнавальних процесів. Це не тільки розуміння, але і згода з партнерами щодо його адекватності. Тому міжособистісний смисл можна позначити як “значення-для-нас”. Воно характеризується проявом почуття єднання при розумінні, що полягає не тільки у факті особистого внеску кожного з партнерів у вигляді запитань, реплік, підказок, суджень, аргументів, пригадувань, але й у виникненні відповідних інтелектуальних емоцій.

Наведені поняття дають можливість деталізувати *діяльнісний* елемент у визначенні педагогічної взаємодії і відтворити *професійні* атрибути Я-концепції вчителя (особистісні смисли) як діалектичні взаємовідношення *змісту* (інформативність, міжпредметні зв'язки) та *форми* (методичних прийомів) за ознаками системності, практичної придатності, доступності, наочності, логічності, стимуляції до самостійної роботи.

За допомогою наведених понять суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-об'єктної парадигми можна створити модель педагогічної взаємодії, поставивши на перше місце ті, які у процесі взаємодії проявляються в першу чергу, а на останнє – ті, котрі характеризують педагогічну взаємодію з погляду на її *діяльнісну результативність*.

Інтерактивна особистісно-діяльнісна модель педагога

1. Учитель як особистість
2. Особистісна позиція вчителя
3. Загальна ерудиція вчителя
4. Компетентність
5. Критичність мислення
6. Гуманність
7. Товариськість
8. Колегіальність
9. Інформативність занять
10. Міжпредметні зв'язки
11. Системність занять
12. Практична придатність занять
13. Доступність змісту занять
14. Наочність занять
15. Логічність викладу матеріалу
16. Стимуляція до самостійної роботи

Ця модель є вихідною (еталонною) моделлю, з якою можуть порівнюватися результати оцінювання якостей учителя, що виявляються на заняттях з учнями шкільного класу.

Для оцінювання використовується такий перелік запитань: 1. Наскільки вчитель з'являється перед Вами як особистість на своїх уроках? 2. Наскільки вчитель виражає свою особистісну позицію на уроках? 3. Наскільки вчитель виявляє свою загальну ерудицію на уроках? 4. Наскільки вчитель виявляє свою компетентність у питаннях, що викладаються? 5. Наскільки уроки вчителя формують критичність Вашого мислення? 6. Наскільки вчитель виявляє гуманність стосовно Вас на своїх уроках? 7. Наскільки вчитель виявляє товариськість стосовно Вас на своїх уроках? 8. Наскільки вчитель виявляє колегіальність стосовно Вас на своїх уроках? 9. Наскільки уроки вчителя є інформативними? 10. Наскільки вчитель використовує міжпредметні зв'язки на своїх уроках? 11. Наскільки виявляється системність в уроках учителя? 12. Наскільки уроки вчителя є практично придатними? 13. Наскільки зміст уроків учителя є для Вас доступним? 14. Наскільки вчитель використовує наочність на своїх уроках? 15. Наскільки виявляється логічність викладу навчального матеріалу на уроках учителя? 16. Наскільки уроки вчителя стимулюють Вас до самостійної роботи?

Після кожного основного запитання учням ставлять додаткове запитання: “У якій мірі Ви маєте потребу в цьому?” Це необхідно для порівняння отриманої оцінки не тільки з еталонною, але і бажаною моделлю. Остання показує, якою хотіли б бачити взаємодію з вчителями учні того чи іншого класу, і, отже, може бути використана для характеристики контингенту оцінювачів.

У процедурі оцінювання використовуються відповіді “у високій мірі”, “у середній мірі”, “у низькій мірі”. При кількісній обробці відповідь “у високій

мірі” відповідає 3 балам, “у середній мірі” – 2 балам, “у низькій мірі” – 1 балу.

Застосування параметрів цієї моделі дає можливість одержати відомості про те, наскільки збігаються уявлення про вчителя (надалі *еталонна модель*) з їх конкретизацією в реальних умовах взаємодії (*отримана модель*). Крім того, вона сприяє одержанню даних про міру наближення еталонної моделі та її практичної реалізації до очікувань учнів щодо бажаних для них професійно-особистісних якостей учителя (*бажана модель*).

Процедура оцінювання полягає в рангуванні параметрів за порядком зменшення приписаних їм балів (індивідуальне оцінювання) чи сумарної оцінки (групове оцінювання) в отриманій і бажаній моделях. Про ступінь наближення отриманої моделі до еталонної, бажаної моделі до еталонної і отриманої моделі до бажаної можна судити на підставі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

Як приклад практичного використання цієї моделі наведемо результати оцінювання вчительки історії учнями 10 класу.

Отримана модель

1. Інформативність занять
2. Логічність викладу матеріалу
3. Компетентність
4. Учитель як особистість
5. Загальна ерудиція вчителя
6. Доступність змісту занять
7. Системність занять
8. Особистісна позиція вчителя
9. Практична придатність занять
10. Наочність занять
11. Критичність мислення
12. Гуманність
13. Товариськість
14. Колегіальність
15. Стимул. до самост. роботи
16. Міжпредметні зв'язки

Бажана модель

1. Логічність викладу матеріалу
2. Товариськість
3. Гуманність
4. Доступність змісту занять
5. Колегіальність
6. Інформативність занять
7. Загальна ерудиція
8. Практична придатність занять
9. Компетентність
10. Наочність занять
11. Стимул. до самост. роботи
12. Учитель як особистість
13. Критичність мислення
14. Системність занять
15. Особистісна позиція вчителя
16. Міжпредметні зв'язки

Коефіцієнт рангової кореляції якісних ознак, що містяться в отриманій моделі, з ознаками еталонної моделі склав 0,19. Коефіцієнт рангової кореляції для рядів бажаної моделі і еталонної моделі дорівнює 0,21. Для отриманої і бажаної моделі цей показник виявився рівним 0,28.

Низька кореляція якісних ознак в отриманій та еталонній моделях означає, вочевидь, те, що вчителька історії виходить у своїй професійній діяльності з власного бачення змісту і призначення педагогічної праці. На перший план у її професійному іміджі висуваються ті параметри, якими вона звернена до учнів: *інформативність занять, логічність викладу матеріалу, компетентність,*

учитель як особистість, загальна ерудиція. Привертає до себе увагу той факт, що такі якості, як *гуманність, товариськість, колегіальність* знаходяться наприкінці переліку якостей в отриманій моделі.

Також незначна кореляція параметрів у бажаній та еталонній моделях. Однак розташування параметрів у бажаній моделі тут зовсім інше. *Логічність* викладу матеріалу знаходиться на початку переліку, але наступні місця займають параметри, в яких відображається позитивне ставлення вчителя до учнів (*товариськість, гуманність, колегіальність*). Дуже низька значущість для учнів цього класу таких параметрів, в яких виявляється самопрезентація і самоствердження вчителя (*учитель як особистість, особистісна позиція вчителя*), і професійне прагнення навчати коректного мислення (*критичність мислення*).

При зіставленні розташування параметрів в отриманій і бажаній моделях можна помітити, що загальним для цих моделей є те, що кожна зі сторін у педагогічній взаємодії прагне реалізувати *свою* потребу в самоствердженні. У вчителя прагнення до професійно-особистісного самоствердження ми вбачаємо в таких параметрах, як *компетентність, учитель як особистість, загальна ерудиція, особистісна позиція*. В учнів прагнення до самоствердження виражається в бажаній моделі у вигляді очікування прояву *товариськості, гуманності, колегіальності* з боку вчителя.

Зіставлення отриманої і бажаної моделей наводить на думку про те, що педагогічна взаємодія не може розглядатися в парадигмі “тотальний суб'єкт - тотальний суб'єкт”, а вимагає обов'язкового зазначення виразності тих чи інших параметрів, за допомогою яких суб'єкт репрезентує себе в інтеракціях, та які виявляються при виборі способу розв'язання гностичних, праксичних, комунікативних задач. З цього випливає, що педагогічна взаємодія може бути охарактеризована більш диференційовано при урахуванні особливостей “*парціального суб'єкта*” учасників взаємодії у плані відповідності реального іміджу й очікувань кожного з них. У цьому випадку ми розглядаємо очікування учнів щодо бажаного іміджу вчителя, і не розглядаємо очікування вчителя щодо бажаного іміджу кожного з учнів.

Погодженість “парціальних суб'єктів” (система “вчитель – клас”) у педагогічній взаємодії можна розглянути при виявленні різності рангів параметрів, що зіставляються, в отриманій і бажаній моделях.

Різність рангів параметрів в отриманій і бажаній моделях

1. Логічність викладу матеріалу	-1
2. Товариськість	-11
3. Гуманність	-9
4. Доступність змісту занять	-2

5. Колегіальність	-9
6. Інформативність	+5
7. Загальна ерудиція	+2
8. Практична придатність занять	-1
9. Компетентність	+6
10. Наочність занять	0
11. Стимуляція до самостійного робіт	-4
12. Учитель як особистість	+8
13. Критичність мислення	+2
14. Системність занять	+7
15. Особистісна позиція вчителя	+7
16. Міжпредметні зв'язки	0

Різниця рангів має позитивний знак, якщо порядковий номер параметра в бажаній моделі більше порядкового номера параметра в отриманій моделі. Наприклад, *компетентність* у бажаній моделі має порядковий номер 9, а в отриманій моделі 3. Різниця рангів по цьому параметру складає +6. Цей показник є підставою для судження про те, що педагогічна взаємодія в цьому випадку за якісною ознакою *компетентність* є надлишковою.

Різниця рангів має негативний знак, якщо порядковий номер параметра в бажаній моделі менше порядкового номера параметра в отриманій моделі. Наприклад, *товариськість* у бажаній моделі має порядковий номер 2, а в отриманій моделі 13. Різниця рангів за цим параметром становить -11. Цей показник свідчить про те, що педагогічна взаємодія за параметром *товариськість* є недостатньою.

Різниця рангів указує на те, за якими параметрами взаємодія в системі “учитель – учні” є *надлишковою*, а за якими – *недостатньою*. Надмірність педагогічної взаємодії виявляється в цьому випадку за такими параметрами: *учитель як особистість, системність занять, особистісна позиція вчителя, компетентність, інформативність, загальна ерудиція, критичність мислення*. Недостатність педагогічної взаємодії виявляється за такими параметрами: *товариськість, гуманність, колегіальність, стимуляція до самостійної роботи*.

Зіставлення індивідуальних даних (різниця рангів параметрів в отриманій і бажаній моделях) дає уявлення про значну неоднорідність процесу педагогічної взаємодії в системі “вчитель – учні” щодо бажаності параметрів (табл.3.2).

Таблиця 3.2

Індивідуальні характеристики виразності параметрів

Прізвище учня	Коеф. ранго- вої кореля	Вираженість параметрів педагогічних інтеракцій			
		недостатня		надлишкова	
		параметр	різниця	параметр	різниця

	ції		рангів		рангів
Ів.	0,90	наочність	-6	особистість	+10
Хо.	0,76	гуманність	-8	компетентність	+1
Ба.	0,66	товариськість	-7	особистість	+1
Са.	0,64	критичність	-6	системність	+3
Бу.	0,60	наочність	-9	компетентність	+10
Вл.	0,58	товариськість	-13	компетентність	+9
Ка.	0,57	гуманність	-6	критичність	+3
Па.	0,57	наочність	-9	ерудиція	+8
Кр.	0,50	доступність	-8	особистісна позиція	+6
До.	0,31	колегіальність	-9	особистість	+12
Мо.	0,19	особистість	-7	системність	+10
Ма.	0,05	самостійна робота	-9	особистість	+7
Ле.	0,03	логічність	-12	гуманність	+6
Ру.	-0,11	гуманність	-9	особистісна позиція	+8
За.	-0,21	гуманність	-10	особистість	+12

Дані таблиці дають підставу вважати, що суттєвою ознакою педагогічної взаємодії є її більша зверненість до системи “вчитель – учень” у порівнянні з системою “вчитель – клас”, яка вказує лише на загальні особливості інтеракцій.

У представленості параметрів недостатніх і надлишкових інтеракцій виявляються складні співвідношення бажаного і дійсного в системах “учитель – учень” і “вчитель – учні”, що є детермінантою суб'єктивних результатів у кожному конкретному випадку. Ці результати впливають з вирішення діалектичних протиріч у парадигмі “недостатнє – надлишкове”.

Вирішення діалектичних протиріч у діадах “відсутній параметр – бажаний параметр” у педагогічній взаємодії призводить до психологічного результату, суть якого полягає в тому, що *учень починає бачити в учителіві не просто притаманний йому параметр (якість), а складний симптомокомплекс, що виявляється в інтеракціях, які учень оцінює суб'єктивно як надлишкові.*

Цей феномен може бути співвіднесений з явищем каузальної атрибуції: учень приписує вчителю ту якість (параметр), яка виходить з його невиправданих соціальних та індивідуально-когнітивних очікувань. Наприклад, учень Ів. (див. табл. 3.2) вважає, що параметр *наочність* виражений в його інтеракціях із учителем недостатньо (різниця рангів за цим параметром у бажаній і отриманій моделі дорівнює – 6). Якщо параметр *наочність* виражений недостатньо, то, отже, надлишковим вираженим є параметр, що є протилежністю йому. У цьому випадку такою протилежністю є параметр *абстрактність*.

Відсутність допоміжних дидактичних засобів у педагогічних інтеракціях, які необхідні учням для переходу від суджень, що суб'єктивно оцінюються ними як абстрактні, до зв'язку з конкретним життєвим і когнітивним досвідом спонукає учнів до самостійного пошуку і використання необхідних допоміжних засобів. Складний психологічний симптомокомплекс, що виникає в учнів у процесі суб'єктивного, індивідуального “добудування” відсутніх допоміжних дидактичних засобів, по-різному рефлектується кожним з учнів і набуває в кожному конкретному випадку вербалізованої співвіднесеності з тим чи іншим параметром педагогічної взаємодії. Так, для учня Ів. вирішення діалектичного

протириччя в діаді “наочність – абстрактність” співвідноситься з таким параметром у надлишковій взаємодії, як *учитель як особистість*. Це означає, що учень Ів. відсутність наочності сприймає як специфічну самопрезентацію вчителем його професійно-особистісних якостей, – говорити складно й абстрактно, демонструючи цим свою компетентність і значущість.

Для учня Бу. вирішення протириччя в цій же діаді зв'язується з оцінкою параметра *компетентність* як надлишкового. Можна вважати, що учень Бу. сприймає вчительку історії як педагога, що демонструє учням і йому, зокрема, свою професійно-особистісну здатність до побудови моделей розв'язання практичних задач з її навчального предмету.

Учень Па. у процесі вирішення діалектичного протириччя в діаді “абстрактність – наочність” здобуває властивість, що дає йому підставу вважати, що для його інтеракцій із вчителькою історії притаманний акцент на підкресленні вчителькою своєї поінформованості в понятійній системі її навчального предмета.

Дослідження педагогічних інтеракцій у системі “вчитель – учень” і “вчитель – клас” за допомогою наведеної вище моделі дає підставу вважати педагогічну взаємодію складним багатоплановим явищем, у ході якого відбувається засвоєння і присвоєння особистісних смислів і гностичних конструктів, які кожен учень по-своєму виділяє у просторі педагогічного дискурсу уроку (уроків).

Висновки до 3 розділу

1. Педагогічна взаємодія базується на процесах соціальної перцепції, розумінні та інтерпретації результатів в суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносинах та їх трансформації у суб'єктно значущі психологічні утворення. Поняття педагогічної взаємодії сполучено з такими основними психологічними категоріями, як свідомість, особистість, діяльність.

2. У плані категорії свідомості педагогічна взаємодія з'являється як інтерактивне явище, що характеризується взаємовпливом психічних утворень (образів, знаків, значень, смислів) учителя й учнів. Структуру свідомості формують діалектично протилежні психічні утворення, які звернені, з одного боку, до об'єктивного (категорії явища, процесу, екстеріоризації), а з іншого – відтворюють суб'єктивні характеристики переробки інформації (категорії сутності, результату, інтеріоризації).

Відповідно до опозиційної моделі свідомості суб'єкт-об'єктні відношення педагогічної взаємодії визначаються процесом аналітичного розкриття пізнавальної ситуації за допомогою лексико-семантичної системи вчителя на основі правил, алгоритмів, схем, визначення, ідеалізації, абстракції, звернення, порівняння та перетворення аналітичних елементів на смисловий зміст за допомогою індивідуальної лексико-семантичної системи учня.

3. В особистісному аспекті педагогічна взаємодія здійснюється як переживання та усвідомлення учасниками своєї суб'єктності та їх переніс на кооперативні стосунки у сумісній роботі (екстерналізація Я-концепцій вчителя та учня відповідно логіці спільного завдання). Педагогічна взаємодія здійснюється на тлі суб'єктивних реальностей кожного його учасника, що додає смисл об'єктивним раціональностям.

Розвиток особистості є континуальним процесом виникнення, трансформації та модифікації моделей соціально-психологічних дій та переходом від *інтенційної активності* суб'єкта до *переживання та рефлексивному відображенню* суб'єкт-суб'єктних дій.

Розвиток особистісної системи у складі інтерсуб'єктної взаємодії зазнає впливу з боку трансляції атрибутів суб'єктності вчителя та учнів на основі механізмів усвідомлення (генералізація, узагальнення), уподібнення (ідентифікація, рефлексія), приєднання (інтеріоризація).

Педагогічна взаємодія в особистісному аспекті зазнає впливу з боку поведінкових моделей її учасників як прагматично-функціонального продовження їхньої суб'єктності в значенні функціонального імперативу за ознаками активність-пасивність, соціальність-асоціальність, конструктивність-неконструктивність, які вказують на найбільш вагомні елементи Я-концепції і обумовлюють своєрідність інтерактивних ознак у кожній даній системі “вчитель – учень”. Поведінкові моделі як об'єктивація особистісних смислів опосередковують утворення мотивів у кожній даній ситуації суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношень і визначають загальні особливості спільного інтерактивного простору і, як наслідок, модальність ситуацій у прагматиці уроку.

4. Педагогічна взаємодія в діяльнісному аспекті зазнає впливу з боку сукупності результативних схем, які забезпечують поєднання суб'єктності її учасників у процесі експлікації дидактичного задуму у смислових, семантичних, операційних схемах та їх інтерактивної смислової імплікації у діях у відповідь.

Суб'єктність учасників педагогічної взаємодії заснована на їх інтерактивному досвіді кооперативних стосунків та його узагальненні в установках. Установки утворюють імпліцитну програму досягнення передбачуваного результату з оцінкою його бажаності для суб'єкта.

5. Зміст установок визначається змістом засвоених схем діяльності, які у найбільшій мірі відповідають спрямованості суб'єкта. Розкладання педагогічної праці на складові елементи (параметри), які у своїй сукупності (системності) відтворюють головні залежності взаємодії вчителя та учнів у парадигмі суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносин, слугує основою для створення особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії. Переваги вчителя стосовно окремих параметрів указують на своєрідність його професійних установок. Переваги учня/учнів у свою чергу є показником “учнівських” установок. Співвідношення установок вчителя та учнів, яке виражається коефіцієнтом рангової кореляції фактичних та бажаних параметрів, є кількісним

показником усталених інтерактивних стосунків і, отже, педагогічної взаємодії. Уявлення учасників про свою роль у педагогічній взаємодії, очікування відповідних дій і власних реакцій на них утворює її імпліцитну програму.

РОЗДІЛ 4 МОВЛЕННЄВІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

4.1. Педагогічний дискурс у структурі педагогічної взаємодії

Феноменологічно педагогічна взаємодія є *мовленнєвою* взаємодією вчителя та учнів, яка характеризується створенням мовного продукту відповідно змістовним відношенням пізнавального об'єкта та технологічних (методичних) вимог, і зорієнтована на операційні перетворення у свідомості учнів та на формування розумових дій.

Структурно педагогічна взаємодія у цьому аспекті є експлікацією відношень учбового завдання: а) спрощення змісту, виділення смислових ознак (система “мета – дія”); б) перетворення логіки експлікації на спосіб розв'язання (система “дія – об'єкт”); в) поєднання дій вчителя та учнів для уточнення та екстеріоризації предикатів завдання (система “дія 1 – дія 2”). Послідовність смислових предикатів та предикуювань у відповідь (“дія 1 – дія 2”) утворює усний текст – педагогічний дискурс²⁴, який є опосередкуванням завдання як спільного об'єкта взаємодії (система “об'єкт 1 – об'єкт 2”). Відповідно до конгруентної моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 2.1 с. 112), основне призначення педагогічного дискурсу визначається у гомогенній системі “об'єкт 1 – об'єкт 2”.

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).

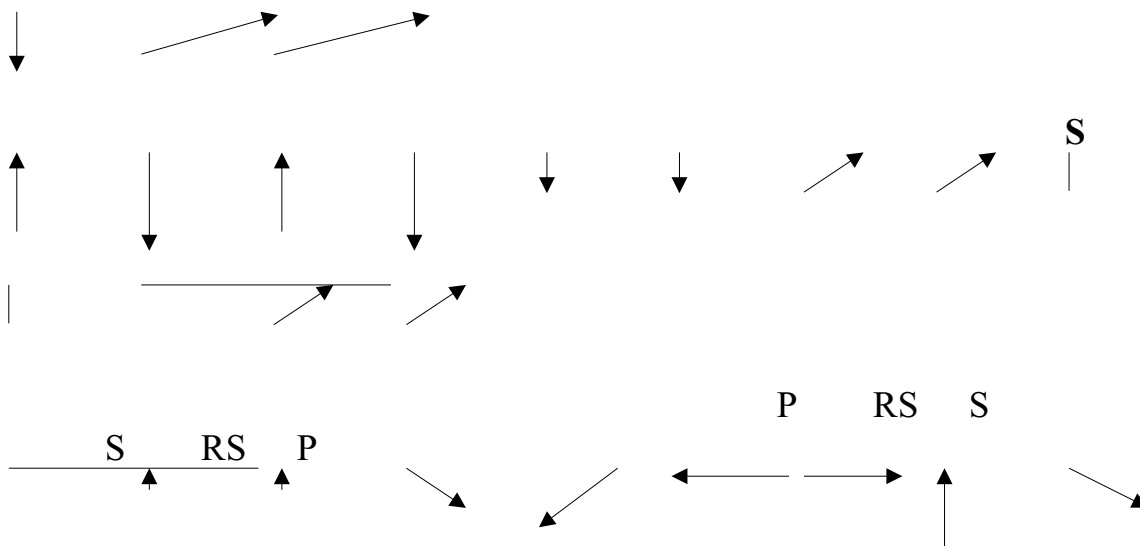
Педагогічна взаємодія як процес реалізації вчителем дидактичного задуму здійснюється у послідовності суджень, що ґрунтуються на контексті, який містить комунікативні, пізнавальні, практичні елементи. Це можуть бути мовленнєві формулювання, що мають дидактичний, виховний смисл, а чи формулювання, продиктовані імпульсивною відповіддю на ситуацію взаємодії. Мовленнєві формулювання вчителя і відповідні до них реакції учнів утворюють

вербально-часовий континуум, в якому представлені не тільки фактологічні судження, але й прояви особистості вчителя в інтерактивних стосунках з учнями.

З погляду на особистісне опосередкування навчальної інформації педагогічний дискурс має такі параметральні (узагальнені) характеристики: *вчитель як особистість* (вербальні переваги як засіб самопрезентації, мовна особистість), *особистісна позиція* (вираження ставлення до пізнавального об'єкта та його смислових зв'язків), *загальна ерудиція вчителя* (інтерактивно виправдане звертання до непрямих зведень), *компетентність* (ефективне розв'язання пізнавальних завдань), *критичність мислення* (гнучкість мислення при розв'язанні пізнавальних завдань). Кооперативні стосунки відображаються у педагогічному дискурсі у наступних характеристиках: *гуманність* (вербальне/не вербальне вираження доброзичливого ставлення), *товариськість* (прояв розвинених комунікативних навичок), *колегіальність* (звертання до учнів як партнерів).

Педагогічна взаємодія може бути описана в термінах дискурсу, заданого темою уроку. Просторово-часова розгортка педагогічного дискурсу визначається індивідуально-психологічними особливостями учасників взаємодії (Я-концепція, особистісні смисли, мотивація, цілеутворення, пізнавальні дії), виявом соціально-психологічних особливостей системи “вчитель – учень/учень”, конкретних дидактичних прийомів.

У цілому, педагогічний дискурс є опосередкуванням міжособистісної взаємодії. Якщо взяти за основу запропоновану нами базову модель педагогічної взаємодії (див. рис. 1.2 с. 71), то можна побудувати таку модель текстового опосередкування суб'єкт-об'єктних (діяльнісні стосунки) і суб'єкт-суб'єктних (особистісні стосунки) у системі “суб'єкт – суб'єкт” (“вчитель – учень”) (рис.4.1).



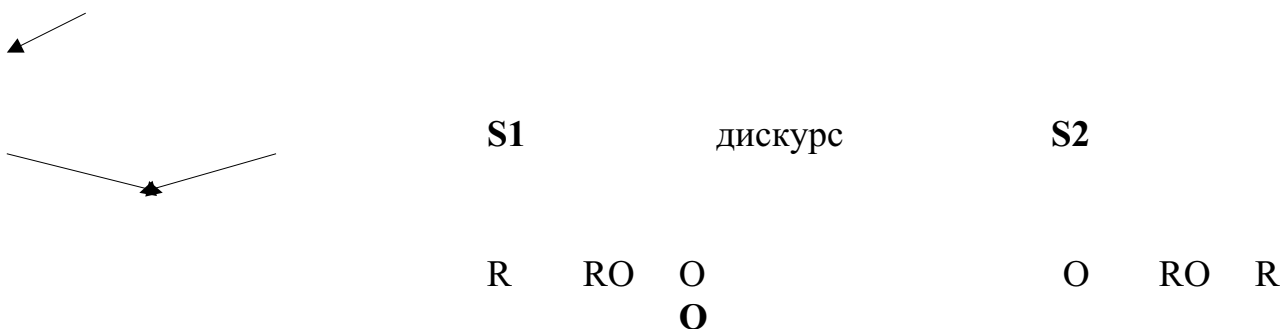


Рис. 4.1. Педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії

Пояснення до цієї моделі такі. Особистість і діяльність як суб'єктні механізми існують у суб'єкт-суб'єктній ($S - S$) і суб'єкт-об'єктній ($S - O$) парадигмі. У взаємодії вони виражаються у мовленнєвих формулюваннях, які зорієнтовані на Ми-концепція (S) та на Ми-об'єкт (O). Ці формулювання спираються на досвід ($R - reflection$), який є внутрішнім регулятором ($P - production$). Педагогічний дискурс як феномен педагогічної взаємодії поєднує парадигми свідомості, особистості і діяльності, тому що містить зведення про суб'єкт-суб'єктні (RS) та суб'єкт-об'єктні відносини (RO), є засобом взаємного відображення і регулювання зазначених взаємозв'язків.

Розвивальний вплив педагогічної взаємодії полягає в інтеріоризації елементів педагогічного дискурсу та їхнього розгортання в суб'єктивній реальності у напрямках, що мають для індивіда суб'єкту значущість.

Відповідно до особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії, простір педагогічного дискурсу можна визначити при порівнянні коефіцієнтів рангової кореляції в діаді “одержана модель – бажана модель”.

У цьому твердженні ми виходимо з наступного. По-перше, педагогічний дискурс як інтерактивний мовленнєвий феномен педагогічної взаємодії створюється зусиллями як педагога, так і учнів. По-друге, як інтерактивний феномен він може виникати тільки за умов відповідності того, що є необхідним (бажане), і того, що фактично відбувається (одержане). По-третє, міра відповідності фактичного тому, що є необхідним, є кількісним показником міри *спільності* педагогічного дискурсу і, отже, його *результативності* і, отже, педагогічної *впливовості*.

Звідси чим більше значення коефіцієнта рангової кореляції, тим більшим є простір педагогічного дискурсу в системі “вчитель – учень/учні”. Параметр *надлишкової* взаємодії (він має різницю рангів з позитивним знаком) вказує на акцент у текстовому просторі, який має достатній рівень узагальненості і впливає як смислове ціле на створення педагогічного дискурсу. Параметри *надлишкової* взаємодії вказують на той ментальний простір, в якому відбувається взаємовплив ментальних утворень учителя й учнів.

Природа педагогічного дискурсу вказує на те, що пізнання – це не тільки проникнення в сутність предмета (поняття) через виявлення його основних

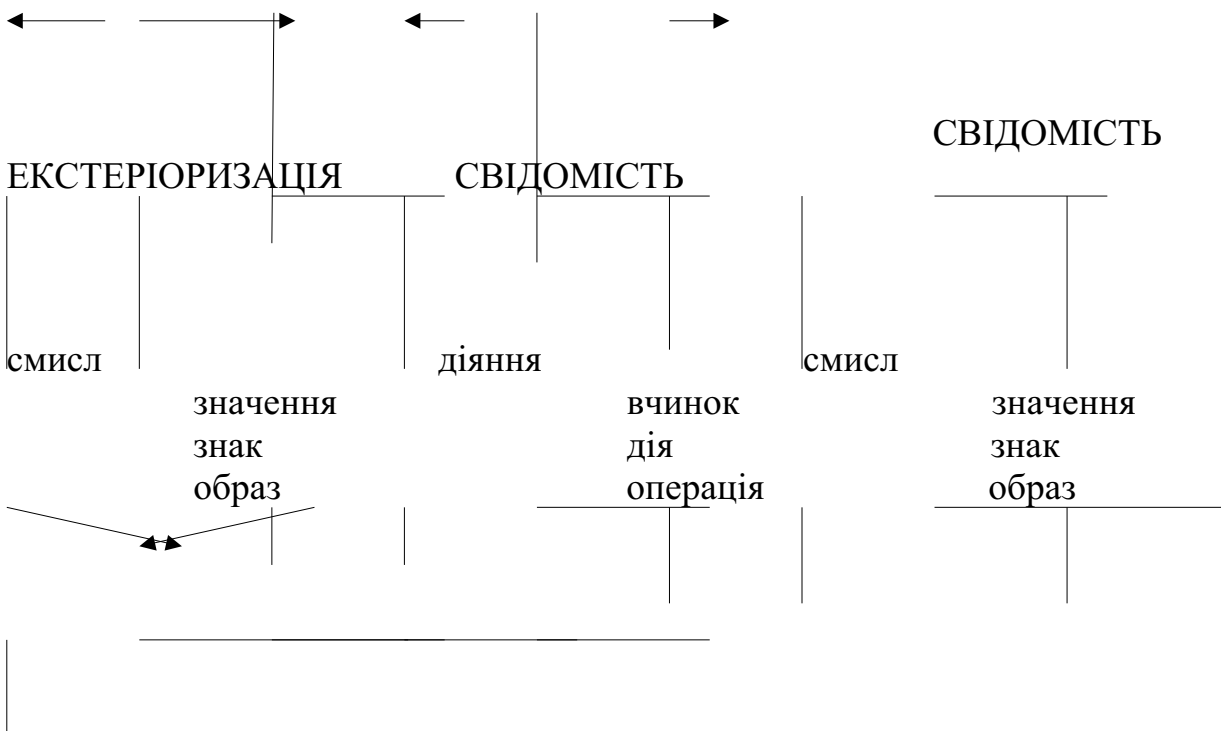
ознак, але й *інтеріоризація способів* їх виявлення.

Відмінною рисою педагогічного дискурсу є вироблення загальної системи ознак, на які вчитель орієнтує учнів – “сміслові опорні пункти” [378, с. 155]. Необхідність такого орієнтування виходить з факту виділення в тексті різних значень як основних, що впливають на розуміння його теми і основного змісту [127, с. 45]. Читаючи підручник, учитель вибирає свої смислові орієнтири. Слухаючи вчителя, учень інтерпретує сказане вчителем на основі своїх власних орієнтирів [149]. У зв'язку з цим проблема педагогічного дискурсу полягає у розвитку в учнів необхідної аперцептивної основи для розуміння мовлення вчителя.

Побудова педагогічного дискурсу визначається: а) наміром викласти послідовність думок, які необхідні для формулювання понять; б) подіями уроку, що відбуваються; в) емоційним і функціональним станом учителя і учнів; г) поєднанням вербального (мовленнєві дії) і прагматичного (навчальні дії).

Продовження педагогічного дискурсу в просторі суб'єктивної реальності (див. *стимуляція до самотійної роботи* в інтерактивній особистісно-діяльнісній моделі педагогічної взаємодії) впливає на формування, розвиток і супідрядність мотивів. Показником змін в ієрархії мотивів може служити зміна рангів інтерактивних параметрів у моделі бажаного вчителя.

Створення педагогічного дискурсу можна відобразити у мовленнєвій моделі педагогічної взаємодії (рис. 4.2).



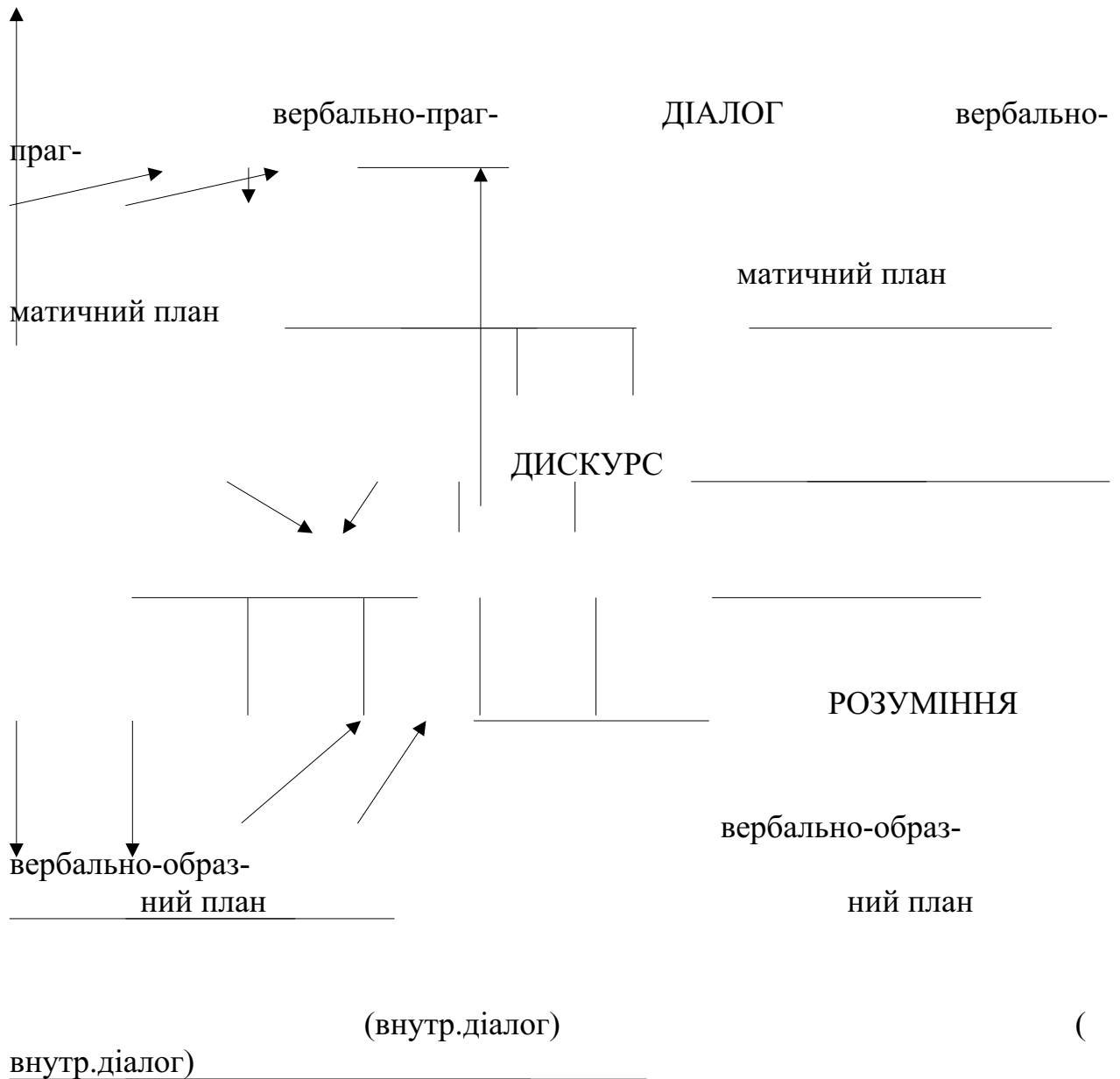


Рис. 4.2. Мовленнєва модель педагогічної взаємодії (створення педагогічного дискурсу)

Педагогічний дискурс може бути описаний за допомогою таких понять, як навчальний предмет, підручник, текст, експлікація та імплікація тексту.

Навчальний предмет – позначення в знаковій формі сфери навколишньої дійсності, що служить елементом у формуванні образу світу, а також засобом для інтелектуального, емоційного, практичного розвитку. Він є текстовою сукупністю понять із наукової дисципліни, що є необхідними і достатніми для

розумового розвитку учнів. *Підручник* – система текстів, які експлікують сукупність понять навчального предмета у формі, доступній для розуміння учнів відповідного віку. *Текст* розуміється як система текстових предикатів, які експлікують поняття та ідеї, що підлягають засвоєнню. *Експлікація тексту* – це усне мовлення вчителя (розповідь, лекція, пояснення, бесіда, дискусія) або учня (відповідь, дискусія, диспут). *Імплікація тексту* – це вид мовленнєвої активності, що характеризується установкою на перетворення висловлювання, що сприймається, на власну думку, ідею. Момент перетворення (імплікації) збігається за часом з моментом розуміння і переживається суб'єктивно як упевненість у правильності декодування повідомлення.

Експлікація й імплікація тексту створюють педагогічний дискурс, який у певній мірі спирається на внутрішні діалоги учнів, що відрізняються за ступенем повноти, адекватності, емоційним настроєм, відповідністю спрямованості особистості, самооцінки.

У мовленні містяться виразно усвідомлювані наміри (текст), а також установки, які не входять прямо до складу тексту. Вони створюють певний підтекст [73], який слухачі розуміють по-різному. Ідея підтексту схарактеризована у М.М.Бахтіна як вказівка на “позатекстовий контекст”, який впливає на його розуміння та оцінку [32, с. 390].

Наведені міркування дозволяють з достатньою визначеністю говорити про зв'язок підтексту і його інтерпретації з виявом взаємин у взаємодії, як, наприклад, у транзактному аналізі [41]. Сутність підтексту у фактологічному аспекті взаємодії складається з невисловлених значень, які повинні бути відомі слухачеві, або в імпліцитній вказівці на спільне знання. Такий підтекст є засобом раціональної побудови висловлювання. При необхідності він може бути експлікованим за допомогою уточнюючих думок. Виходячи з цього, підтекст – це імпліцитний текст, який існує на основі спільного тезауруса комунікантів.

У світлі запропонованої нами опозиційної моделі свідомості (див. рис. 3.1, 3.2, 3.3 с. 141 – 147) 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, знаки, значення, смисли її учасників. Міжособистісні смисли виявляються у взаємовпливі цінностей, установок, імперативів. Міжособистісні значення можуть бути віднесені до рольової взаємодії, в якій відбувається засвоєння лексики, що відповідає рольовим позиціям. Під міжособистісними знаками розуміється конвенціоналізація прагматичного вживання знаків у системі “індивід – індивід/група”. Міжособистісні образи вказують на формування схожої картини (образу) світу.

Сутність педагогічного дискурсу, як ми вважаємо, можна схарактеризувати при зверненні до психолінгвістичних досліджень тексту, включає в себе такі ознаки, як неспонтанність, монологічність, зверненість до

багатьох, незалежність від негайної реакції, роздільність ситуацій адресата і адресанта, наявність значення і смислу [271, с. 3]. Текст може існувати в усній і в письмовій формах, тому немає підстави для розмежування текстової діяльності в усному і письмовому мовленні [424, 496].

Комунікативною одиницею усного мовлення вважається висловлювання. Його відмінною особливістю є існування в усній формі, орієнтація на норми розмовного мовлення, призначення адресатові. Воно передбачає негайну реакцію, відбувається в конкретній ситуації, має значення і смисл.

Текст є інструментом організації взаємодії людей [242], моделлю діяльності, яка існує в послідовності комунікативних дій [370, с. 14, 547, с. 215]. У тексті міститься смислова концепція його автора [139, с. 49].

Сприйняття тексту (усного, письмового) викликає відповідну інтелектуальну активність реципієнта. Ця обставина вказує на таку важливу характеристику тексту, як його діалогічність [32], що виявляється у реципієнта у формі переживання розуміння, згоди, здивування, незгоди, радості тощо.

Текст є мовленнєвим феноменом, в якому виражається свідомість його автора. Справжня сутність тексту, згідно з М.М.Бахтіним, – бути “на межі двох свідомостей” [32, с. 301].

Текст створюється з урахуванням можливостей реципієнта, що забезпечує передумови для керування його інтелектуальною діяльністю. Він може також і не відповідати можливостям реципієнта за своєю логічною структурою, семантичними і семіотичними особливостями [див. 134, 440]. У зв'язку з цим одне із завдань педагогічної взаємодії полягає в: а) розвитку мовлення учнів [233]; б) їхньої мовленнєвої компетенції [50]; в) їх підготовці до сприйняття текстів (письмових, усних) різної складності [417]; г) підготовки учнів до сприйняття текстів у ході розв'язання “текстових задач” [134].

У теорії тексту розроблена типологія адресатів художнього твору [92, с. 39], в якій вказується на комунікативно-текстові, соціально-типологічні, індивідуально-особистісні ознаки адресата. Під соціально-типологічними ознаками розуміється національна, соціальна, професійна належність, обсяг тезаурусу, стать, вік, рівень обізнаності, спільність з автором ціннісних установок, тип і характер сприйняття, рівень емоційного співчуття, психологічний стан у момент сприйняття, почуття гумору. Існує класифікація художніх текстів за типом ставлення автора до світу [37, с. 22].

Пояснення навчального матеріалу можна порівняти з функцією передмови до навчального тексту в підручнику. Передмова є прагматично зумовленою одиницею комунікації у вигляді лінійної послідовності комунікативних блоків [105, с. 50].

При розгляді педагогічної взаємодії як створення педагогічного дискурсу можна спиратися на загальні вимоги до логічної структури учбового матеріалу [див. 392], організації структури тексту. На погляд класичної риторики, композиція тексту повинна передбачати такі елементи, як *знаходження* (*inventio*), *розташування* (*dispositio*), *словесне вираження* (*elocutio*) [169]. В усних

наукових текстах повинна бути сувора композиція – вступ, головна частина, висновок.

Вступ – введення в тему, вступні зауваження, виклад цілої промови – вказує на обґрунтування поставлених питань, збуджує інтерес, увагу до теми, встановлює контакт з аудиторією. *Головна частина* – розвиток основної думки, розкриття теми, обґрунтування основних положень – містить пояснення, доказ положень, необхідні висновки. *Висновок* – підсумок, висновки, сумація сказаного. Вищезазначене може бути певною мірою перенесене на створення вчителем усного дидактичного тексту.

В аргументативній риториці структура тексту описується такими поняттями: а) аргументація, оратор, аудиторія; б) посилки і аргументації; в) вибір і презентація аргументу; г) означування й інтерпретація фактів; д) техніка аргументації [33]. На наш погляд, ці поняття у своїй сукупності є описом інтерактивної ситуації у системі “індивід – група” і, отже, у системі “вчитель – учні”.

Аргументація здійснюється в мовленні, де невизначеність присутня апіорі. У поясненні навчального матеріалу невизначеність присутня з самого початку. Точність формулювань у мовленні вчителя покликана знижувати невизначеність (див. параметри *доступність, логічність* в особистісно-діяльній моделі).

Для аргументації є важливим інтелектуальний, етичний, соціальний авторитет доповідача. Стосовно педагогічної взаємодії це означає, що вчитель повинен мати професійний авторитет і підтримувати його постійно (див. параметри *особистість, особистісна позиція*).

Вихідними в міркуванні повинні бути *посилки*, що схвалюються всіма. Тут виділяється план реального (факти, істини) і план бажаного (етичні цінності, культурні цілі). Це, в принципі, те, що формує образ предмета, явища, що вивчається.

Дуже важливим для теорії педагогічної взаємодії є поняття *вибору і презентації аргументу* – вибір фактів, лексико-семантичних засобів, підкреслення істотних моментів. Для цих цілей використовують тропи, повторення для акцентування уваги слухачів на відповідних положеннях, акумуляція деталей, виділення окремих моментів у змісті. У тропях простежується індивідуальний стиль автора (в нашому випадку – мовна особистість учителя), його бачення світу, його духовні цінності [147, с. 111].

Означування й інтерпретація фактів має на увазі використання можливих описів явищ – контекстної, функціонально-цільової співвіднесеності, причинно-наслідкових відношень, включення у контекст великої множини тощо

Основними типами зв'язку в теорії аргументації є: квазілогічні аргументи; аргументи, що базуються на структурі реальності; аргументи, що сприяють утворенню цієї структури.

До *квазілогічних* аргументів належать зіставлення і несумісність, ідентичність, дефініція і тавтологія, правило взаємності, перехідність, включення і розділення. До аргументів, що базуються на *структурі реальності*, причисляємо відношення послідовності, співіснування, символічного зв'язку, подвійної ієрархії. До аргументів, що сприяють *утворенню цього зв'язку*, належать приклад, модель, антимодель, ілюстрація (див. параметри *наочність, практична придатність*).

Використовуючи положення про образну систему мовленнєвої діяльності письменника, яка пов'язана з його естетико-філософською концепцією і індивідуальними особливостями стилю [419, с.44], можна зазначити, що при створенні наукових, дидактичних, публіцистичних текстів автори також керуються системою загальнонаукових і теоретичних принципів і поглядів. Тому, за аналогією, будь-який текст (стаття, книга) завжди пов'язаний з відповідною особистісно-професійною концепцією автора. Вона вказує на ознаки його особистості і професійних переконань. У педагогічній взаємодії це стосується педагогічних і дидактичних поглядів і переконань вчителя, які виявляються в його професійних діях.

Текст (художній, науковий) змушує читача дивитися на проблему очима автора. Він вводить його у світ образів автора, у світ його суб'єктивної реальності. Науковий текст орієнтує читача на відповідне бачення наукової проблеми. Дидактичний текст є для учнів складним продуктом мовленнєвої діяльності. Для його розуміння в учнів повинні бути відповідні схеми (алгоритми), адаптовані ними ж самими відповідно до вимог навчального тексту.

Одна з істотних проблем педагогічної взаємодії полягає в розвитку в учнів варіабельних навичок розуміння учбових текстів. Їх основою може служити розвиток власних стратегій з визначення інформативних структур в учбовому тексті. Ця проблема стосується формування індивідуального стилю діяльності, в якому знаходять відображення особливості когнітивних стилів [див. 6, 422].

Текст адресується певному типу читача (“своєму читачеві”), який при читанні відтворює не тільки події в оповіданні, але й супроводжує їх образними подробицями із свого минулого досвіду. “Вчування”, вихід за межі тексту, створення нової позатекстової реальності [144] вказує на тенденцію до діалогу з автором тексту (виявляється у згоді, здивуванні, або незгоді, протесті). Однак якщо в автора текст є цільовим *продуктом* його мовленнєвої діяльності, то у читача ця діяльність має досить широкий діапазон – від цілеспрямованої мовленнєвої діяльності в літературного критика, у дослідника творчості письменника до спонтанної мовленнєвої активності при читанні. Це є, в принципі, створенням власного *тексту* за допомогою внутрішнього мовлення у просторі суб'єктивної реальності, для якого характерно *розставлення смислових акцентів з використанням лексико-семантичних одиниць тексту-оригіналу*. Цей висновок з достатньою визначеністю вказує на те, що відбувається у свідомості слухача у момент сприйняття усного повідомлення (дія у відповідь в “обміні діями”).

Для створення усного тексту важливі: 1) ключові слова (розкривають мікротеми фоноабзацу); 2) мережа ключових слів у значенні комунікативно-семантичного поля; 3) просодичне виділення ключових слів у позиції реми; 4) вираження ставлення до теми (акустичне виділення, синтагматичне розчленовування, мелодика); 5) модальність текстового завдання [178].

Модальність, що виражається лінгвістичними, пара - і екстралінгвістичними засобами, надає текстові певного підтексту [536], який, змінюючи значення окремих слів, змінює смисл усього тексту. Граматичне, лексичне значення виступає як знак складнішого змісту, заключеному у підтексті.

Наведені положення щодо ролі ключових слів в усному тексті співзвучні сформульованій нами ідеї про можливість трансформації навчальних текстів у послідовність смислових пар за типом *поняття + ключове слово* [75].

Усний мовленнєвий текст у взаємодії є її ментальною моделлю – немає ще обміну діями, є тільки обмін ідеями, необхідний для фактичного здійснення взаємодії. Такий обмін передбачає здатність виражати свої думки на основі розвинених навичок мовленнєвих варіацій [547, с. 215]. У контексті педагогічної взаємодії це положення містить імпліцитну вимогу до мовлення вчителя – *здатність висловлювати відтінки думки і почуттів, знати можливі реакції учнів на них*.

Навчальна інформація в навчальних текстах є адаптованою до розумових можливостей вікової групи (первинна адаптація). Пояснення в навчанні є вторинною адаптацією, адресованою конкретній *групі* учнів (діти у конкретному класі міської, сільської школі, ліцею, гімназії). Інформація (зміст) отримує мовленнєве вираження, адекватне щодо соціальної ситуації і взаємин комунікантів [547].

В усному мовленні виділяють функціонально-комунікативні ознаки, дотичних до умов комунікації та безпосередньо до мовлення.

Перша група (умови комунікації) складається із ознак, які вказують на: 1) сферу комунікації; 2) предмет комунікації; 3) намір; 4) умови сприйняття-говоріння з акцентом на реципієнтові; 5) відносини партнерів; 6) установчий аспект спілкування, що включає в себе оцінні категорії; 7) рівень володіння мовою; 8) стратегічно-тактичний план комунікації.

Друга група (мовлення) включає в себе: 1) архітектоніку і композицію тексту; 2) вияв свідомості і форми пізнавальних процесів при обробці тексту; 3) операційний аспект, що передбачає застосування різних способів комунікації; 4) предметно-тематичну сторону, що відображає головну думку теми; 5) лексико-граматичний і фонетичний аспект; 6) загальностилістичний аспект; 7) контекстний і міжконтекстний аспект (включають в себе спадкоємність, системність знань) [512, с. 89].

Педагогічна взаємодія може бути представлена як взаємодія різних позицій і соціально-психологічних ролей. Зміст взаємодії визначається співвідношенням індивідуальних “внесків” у спільний процес [35, с. 195]. Така

взаємодія передбачає згоду або незгоду з думкою партнера, яка стає індивідуальним “внеском” у спільну діяльність [35, с. 196].

У педагогічній взаємодії згода учня із “внеском” учителя виражається в розумінні, а незгода – у нерозумінні. Кінцевим результатом є спільне “знакове поле” (міжособистісні значення і смисли) – основа спільного розв'язання гностичних і прикладних задач. Воно утворює інтерактивну основу для розв'язання наступних практичних завдань. Звідси випливає, що педагогічна взаємодія може бути орієнтованою на: 1) *знання* (поняття, дефініції, зміст понять); 2) *уміння* (тут взаємодія експлікована в повній мірі); 3) *навички* (редукція фактичної ролі реального партнера і її перетворення на ментальний конструкт – схему результативної дії).

Взаємодія призводить до зміни учасників у тих аспектах, які становлять її зміст при вирішенні учбових завдань і виконанні вправ. Вона впливає на зміну стратегій діяльності. Так, зокрема, при розв'язанні інтелектуальних завдань взаємодія партнерів виявляється, насамперед, на основі спільних стратегій [200, 353, с. 20].

Із спостережень відомо, що співрозмовники вживають елементи з реплік і висловлювань один одного. Мовленнєві одиниці при запозиченні беруться з попереднього висловлення співрозмовника. У цьому нам бачиться прагнення співрозмовників до пошуку спільної фразеології для досягнення кращого розуміння. Стислість висловлювання в діалозі досягається за рахунок використання елементів попереднього тексту. Своє висловлювання приєднують до вже вимовленого тексту, використовуючи вимовлене раніше [228, с. 54]. Співрозмовники хоч і вживають слова з попередньої репліки, але їх значення відрізняється від значення в репліці партнера.

На нашу думку, суттєві характеристики педагогічного дискурсу можна виявити, спираючись на показники, які використовують для кількісного аналізу усного мовлення: 1) розподіл всередині “комунікативної події” довгих, середніх і коротких реплік; 2) частка спільного мовленнєвого продукту, що доводиться на репліки різної довжини; 3) асиметричність парної взаємодії в умовах полілогу; 4) міра нерівномірності розподілу частоти говоріння [36, с. 243]. При аналізі тексту також звертають увагу на такі ознаки, як формальна та внутрішня зв'язаність, основна ідея, змістовно-фактуальна інформація [227].

У створенні педагогічного дискурсу беруть участь учитель і учні, що використовують свій власний “авторський словник”²⁵. У кожного з них цей словник має, за термінологією М.Люшера, слова-фаворити, “слова-сигнали” [260, с. 100], в яких розрізняють слова, що вказують на тенденцію самоствердження чи на невпевненість у собі. Наприклад, – *звичайно, само собою зрозуміло, принципово, по суті справи, власне, без зайвих слів*.

“Авторський словник” як індивідуальна лексико-семантична система індивіда у найзагальнішому вигляді містить позначення предметного, предметно-знакового, соціального середовища. вона вказує не тільки на суб'

Дискурс є усний мовленнєвий текст як послідовність фраз повідомлень, що оснований на єдності способів значимої і словесної поведінки [115, с.488]; колективна мовленнєва практика [442].

ективно значущі події та ситуації життєдіяльності, але й є засобом вираження його мовної особистості.

На наш погляд, у словах, які належать до *предметного* середовища, міститься вказівка на засоби *задоволення потреб* (матеріальних, вітальних, духовних), *самоствердження, престижу* (корисність, прекрасне, якість), *самореалізації в праці*. Слова, які співвідносяться з *предметно-знаковим* середовищем, указують на засоби задоволення *гностичних і професійних потреб, самовираження і самореалізації*. До слів, які дотичні до *соціального* середовища, належать слова, в яких виражається *прийняття ролі*, що задана соціумом, *боротьба за право на бажану роль*, активна *поведінка*, програма *особистісного та діяльнісного (професійного) становлення*.

“Авторський словник” у педагогічній взаємодії – це відображення особливостей минулого досвіду як основи інтерпретації та передбачення висловлювання при його сприйнятті. Як приклад, укажемо на наше дослідження, в якому ми читали уривки із художнього тексту досліджуваним. Після кожної фрази вони повинні були передавати зміст цих уривків. Фрази, що читалися, і відповіді досліджуваних дають уявлення про те, як розгортається текст-дискурс, добудовуючись у свідомості реципієнтів у вигляді антиципацій про смисл висловлювань. Ці відповіді показують вплив розуміння окремих слів в уривках мовлення, що сприймаються, на про - і ретроспективне розуміння всього тексту [72, с. 117].

У зв'язку із наведеним, педагогічна взаємодія з'являється як мовленнєва взаємодія вчителя та учнів при обговоренні та виконанні пізнавальних завдань. На її здійснення впливає рівень розвитку мовлення вчителя та учнів, дидактичних дій вчителя та учбових дій учнів. Останні залежать від рефлексивного ставлення учня до своїх пізнавальних особливостей і способу виконання завдань [537]. Рефлексія важлива також і для оволодіння розв'язанням творчих задач у професійній діяльності [422, с. 196]. Формування рефлексивного ставлення до вирішення пізнавальних завдань засновується на інтеріоризації дидактичної підтримки і вимог педагога.

Педагогічна взаємодія полягає в системі дій учителя та учнів (система “дія₁ – дія₂”), що здійснюються у просторі педагогічного дискурсу (система “об'єкт₁ – об'єкт₂”). Однією з його головних характеристик є фактична або потенційна *завершеність* у вигляді основних постулатів, що утворюють мету уроку. Педагогічний дискурс як дидактичне ціле існує в повній мірі в минулому часі. Як ментальне ціле він впливає на актуальні гностичні, праксичні, мнемічні та інші дії. У кожний момент педагогічний дискурс є вже *здійсненим* утворенням, з якого випливає потенційне продовження. Будучи *результатом* експлікації мети уроку за допомогою відповідних когнітивно-дидактичних засобів (дій), педагогічний дискурс як ціле визначає смисл його елементів.

4.2. Діалог як форма організації педагогічної взаємодії

Відповідно до конгруентної моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 2.1 с. 113), основне призначення діалогу визначається у гомогенній системі “дія 1 – дія 2”, яка розгортається в послідовності думок вчителя і відповідей учнів. Експлікація навчальної мети здійснюється у формі діалогу вчителя з учнями (класом). Діалог являється єдністю внутрішнього і зовнішнього діалогів. Модальність діалогу, яка визначає його суб'єктивний смисл, залежить від притаманному індивіду варіанта міжособистісних взаємин [242]. Внутрішній діалог [230, 509, 543] є інтернальним атрибутом зовнішнього діалогу, його продовженням у просторі суб'єктивної реальності (аутодіалог, діалог з вчителем, з іншими учнями). Внутрішній діалог має різні модально-змістові характеристики залежно від його ініціації особистісними або рольовими діями вчителя.

Ідея діалогічності в навчанні має давню історію. Вона сходить до Сократа: “Бесідувати й випробувати, обговорювати й радити, запитувати й відповідати, сумніватися й піддавати сумніву, наставляти й відкидати – істинно сократовські дієслова, які відображають напрямок і смисл філософствування цієї завжди бадьорої, життєрадісної й товариської людини [294, с. 62]”.

У педагогічному творі М.І.Новікова “Про виховання і повчання дітей”, опублікованому в 1783 році, знаходимо такі рядки: “...хоча не маємо ще ми теорії сократики і, можливо, довго ще мати її не будемо, однак у деяких місцях знаючі мужі й дотепні філософи починають вже доставляти матеріали для цієї важливої науки ...”. І далі: “Характер Сократового методу ... полягає, на думку нашу, в таких двох головних пунктах: по-перше, старався Сократ пізнати природу душі взагалі і нероздільну властивість здібностей учнів своїх особливо, аби не всіх їх вести за утвердженням одного разу методом, але щоб учіння останнє розсудливо розпоряджати і застосовувати, розрізняючи його з першим. Від цього походив той мудрий і розсудливий його вчинок, що він скільки разів відмовлявся від сприйняття на себе учительського вигляду і тону і приймав вигляд співучня або, по крайній мірі, такої людини, яка сама ще шукає істину і хоче досліджувати її разом з учнями своїми [15, с. 339]”.

Ідея використання діалогу в навчанні знайшла продовження в розробці евристичного методу (П.Ф.Каптерев). В евристичній бесіді використовується серія запитань, відповіді на які ведуть до вирішення навчальної проблеми [248, с. 201]. Її істотною ознакою є розчленування явища, що вивчається, на елементи. Психологічне значення такого прийому полягає в тому, що постановка запитань і підведення учнів до відповідей на них виступає як *орієнтовна* основа у вивченні проблеми, яка підлягає *інтеріоризації*.

Прикладом, який ілюструє дроблення поняття, що вивчається, на елементи (ознаки), може бути досить розгорнуте визначення поняття “літій”, яке наводить Ч.С.Пірс [329, с. 165]. Це визначення можна відтворити в демонстраційному експерименті за етапами, які показані в ньому. Експеримент може виконувати вчитель, а також учні за вказівкою та попередньою інструкцією вчителя. Можливі різні модифікації пояснення та практичного

показу. Однак суть полягає в тому, що цей прийом задає основний напрям діалогу.

У теорії критичного мислення [483, 523] напрям діалогу задають вправи до провідної ідеї у вигляді послідовності формулювань вчителя, які апелюють не до знань, а насамперед до особистісних смислів учнів, що спонукає їх мислити та знаходити відповіді у процесі власного пошуку.

Існують публікації, автори яких прагнуть привернути увагу шкільних учителів до проблеми діалогічності в навчанні і пропонують конкретні програми для підготовки майбутніх учителів до проведення уроків-діалогів [362]. В основі діалогічного навчання лежить урок-діалог, який стимулює в учнів появу гіпотез, запитань. Вони відображають індивідуальне бачення предмета обговорення і характеризують позицію учня. Учитель не викладає готові положення, а спонукає школярів до формулювання власних запитань і пошуку відповідей на них.

У питанні про діалогічність у навчанні ми виходимо з трактування діалогу як взаємодії, заснованій на доброзичливому ставленні, взаєморозумінні, інтересі до особистості партнера, комунікативної співпраці [65, с. 9]. Серед способів здійснення діалогу особливе значення мають дії опосередкованого управління, за допомогою яких регулюють доступність повідомлення, впливаючи тим самим на індивідуальне відображення ситуації партнером [65, с. 15]. Дії опосередкованого управління ми розглядаємо як основу формування гностичних, мнемічних, вербальних, праксичних дій у педагогічній взаємодії. Проблема полягає в адекватності мовленнєвих дій педагога дидактичним цілям.

Мовленнєві дії в діалозі мають свою специфіку, яка полягає в стислості і граматичній неповноті реплік. Вони виступають як частина передбачуваного граматично повного речення, що виражає актуальну інформацію (рему). Інше підказується елементами прагматичного контексту, а також різними виявами пара - і екстралінгвістики [310, с. 5].

Специфіка реплік у діалозі відображена в положенні когнітивної моделі Т. ван Дейка про єдність прагматичного і лінгвістичного в мовленнєвій діяльності: мовлення може бути охарактеризоване повністю тільки в комплексному описі, що включає в себе прагматику дискурсу. У прагматиці дискурсу відбивається не тільки намір комуніканта, але й те, що він мав намір зробити, і те, що він робить [127].

У принципі, діалог у навчанні можна розглядати як спосіб управління розумінням змісту понять і їх смислових зв'язків. Розуміння переживається індивідом як доступність. При експлікації знайомого (квазірозумілого) виявляються моменти незнання, що позначаються при відтворенні розпливчатиими формулюваннями.

Розуміння включає фазу смислового прогнозування, встановлення смислових зв'язків між словами і смисловими ланками, і фазу доформулювання смислу, виникнення задуму мовленнєвої дії у відповідь [158, с. 32]. Остання ознака дає можливість уважати, що мовленнєві формулювання вчителя,

спонукають учнів до *уявних висловлювань*, які в сукупності з формулюваннями вчителя утворюють діалог, який дає в результаті педагогічний дискурс.

Учні досить високо оцінюють професійну (предметну) компетентність учителів. Все ж вони дають досить низьку оцінку їх комунікативних якостей, які пов'язані з організацією необхідних дидактичних діалогів. Досить висока підготовка вчителів з навчального предмету і низький рівень комунікативної та інтерактивної майстерності в учителів, адекватної вимогам педагогічної взаємодії, зумовлені специфікою навчання у педагогічному ВНЗ: студенти від курсу до курсу ставляться до себе все більш як до “предметників”, і все менш як до педагогів у широкому розумінні [70, с. 67].

Специфіка взаємодії в системі “вчитель – учень” не може не позначитися на діалогах, в яких учитель репрезентує себе учням. Кожний учень, будучи учасником таких діалогів, помічає ті чи інші дії вчителя, які він оцінює (переживає) як надмірні або недостатні. Надання переваги вчителем тому чи іншому параметру взаємодії у діалозі (див. параметри особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії с. 193) впливає на репліки у відповідь і оцінні думки учнів.

Наш погляд щодо діалогу вчителя з учнями полягає у наступному. Переваги вчителя у взаємодії з учнями на уроці виявляються в акцентуванні суб`єкт-об`єктних або суб`єкт-суб`єктних відносин. Ці переваги виражаються у відповідних їм мовленнєвих діях (система “дія1 – дія2”), зміст яких відображається учнями в їхніх ментальних утвореннях (образи, знаки, значення, смисли) і, *узагальнюючись*, дає відомості про *типове* в діалогах учителя з класом ²⁶.

На основі наших результатів (див. додаток 3) можна говорити про наявність значних індивідуальних відмінностей у здійсненні індивідуальних “квазидіалогів” (уявна відповідь учня на думки вчителя як елемент “обміну діями”) з учителем. Засновуючись на системній психологічній моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 3.5 с. 174), можна вважати, що у діалозі з учителем на уроках дії учнів у відповідь зумовлені їхніми особистісними і діяльнісними навичками, а також тією основою, на якій ці навички були сформовані – досвідом міжособистісних і діяльнісних стосунків у класі.

Реакції у відповідь учнів у діалозі з учителем (мається на увазі також і реакції у відповідь, які відбуваються у внутрішньому мовленні) залежать також і від когнітивного стилю конкретного учня – композиції обмежень, що визначають способи отримання результату [6, с. 17].

Специфіка реакції у відповідь учнів визначається також рівнем розвитку їхньої мовної культури. Феномен учнівського соціолекту об`єднує учнів усвідомленням того, що вони користуються особливою мовою, відмінною від мови навколишніх. У мовленні учнів присутня певна оцінювальність, властива жаргону і просторіччю [див. 220, 221], що у ряді випадків має негативний

²⁶ Відображує спрямованність і змістовні ознаки мовної особистості індивіда.

відтінок.

Значення мовлення, його культури для педагогічної діяльності не береться під сумнів. Мовленнєва культура педагога включає в себе довершене володіння лексичними, орфоепічними, екстра- і паралінгвістичними засобами. Для того, щоб впливати на учнів адекватно щодо педагогічних завдань і виражати себе через слово, важливо дотримуватися композиційних, стилістичних вимог щодо оформлення ставлення, емоційно-образної виразності і техніки мовлення [219].

Адекватне спілкування передбачає комунікативну креативність індивіда [434, с. 297]. Воно здійснюється за допомогою мовленнєвих дій, до складу яких входять сигнали *соціального* спілкування (формули ввічливості, соціально-мовних традицій, формального спілкування, відносин, фатичного спілкування) і техніко-комунікативні *сигнали* (вказівка на адресат, включення в комунікацію, сигнали запиту потрібної інформації, управління видачею інформації, завершення інформації).

У спілкуванні використовують комунікативну і додаткову інформацію. До *комунікативної* інформації відносять сигнали: 1) *емоційно-реактивної експресії* (індикатори позитивних, негативних реакцій, сумніву, здивування); 2) *соціального спілкування* (формули ввічливості, соціально-мовленнєвих традицій, індикатори формального спілкування, сигнали відносин, сегменти фатичного спілкування); 3) *техніко-комунікативні* (індикатори адресата, включення в комунікацію, запиту потрібної інформації, управління видачею інформації, функціонування каналу зв'язку, завершення комунікації) [371].

Мовленнєвий аспект педагогічної взаємодії може бути описаний у термінах зовнішнього і внутрішнього діалогів [228, 229, 230], уявного діалогу, що існує поряд з реальною взаємодією [509, с. 70]. Акцент на значимому для учасників діалогу дає можливість розглядати таку взаємодію як зближення або розходження смислових, семантичних, знакових (семіотичних), образних позицій. Звідси діалог є взаємовпливом ментальних утворень його учасників.

Ця особливість діалогу виявляється в лінгвістичному конструкті “свої-чужі слова” – освоєні чужі слова [32, с. 386]. Протилежністю стадії “своїх-чужих слів” є створення okazіоналізмів, переусвідомлення існуючих мовних одиниць і включення їх у новий смисловий контекст.

На рівні знаку зближення виявляється в користуванні спільними мовленнєвими конструкціями, що призводить до виникнення *спільної уніфікованої знакової системи*. У першому випадку (“свої-чужі слова”) можна говорити про уніфікацію в парадигмі “денотат – десигнат” (знак першого порядку), у другому – про уніфікацію, що виходить за межі системи формальних значень слів, які вживаються в системі спільного інтерактивного досвіду і, отже, смислового поля партнера (партнерів). Літотичність, яка присутня в діалозі, передбачає здатність комунікантів *проникати в підтекст* висловлювання.

У висловлюваннях учасників діалогу зазвичай є інформація про їх особистість (якими вони є, якими здаються, якими хотіли б здаватися). Різні

комбінації учасників діалогу актуалізують різні образи “Я”, які, у свою чергу, впливають на мовлення.

Діалог є мовленнєвою стороною процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у просторі смислових позицій співрозмовників. До його структури входять взаємопов'язані цикли, що мають змістовні зв'язки між собою. Визначити тему елементарного циклу можна через відповідь на запитання: “Про що кажуть учасники діалогу?”. Тема мікродіалогу може бути визначена через відповідь на запитання: “Про що вони кажуть, коли кажуть про це?” [229, с. 261].

Діалог складають висловлювання, які співвідносяться з логічним суб'єктом. У них стверджується, повністю або частково відкидається, додається нове знання про логічний суб'єкт. Висловлювання однієї й тієї ж особи є репліками, що складають *аутодіалог*, в якому розгортається і уточнюється зміст суб'єкта, що обговорюється. У діалозі (полілозі) у висловлюваннях є ознаки, за допомогою яких можна надати характеристику поняттям, що виступають у ролі логічного (текстового) суб'єкта. *Сукупність висловлювань (реплік) у діалозі (полілозі), в яких є вказівка на ознаку логічного (текстового) суб'єкта, можна вважати одиницею діалогу (полілогу)* [73].

Зміст діалогів і напрям їх розвитку задається вчителем, що “замикає” на собі відповіді учнів. Їхні відповіді, у тому числі й уявні [543], є ознаками, на які вчитель має орієнтуватися у виборі тем мікродіалогів.

Управління діалогом у педагогічній взаємодії може бути прямим чи опосередкованим. *Пряме* управління засноване на *передбаченні* помилкового виведення, можливого нерозуміння. Це може виражатися у використанні мовленнєвих зворотів типу “Хтось може зрозуміти це так...”; “У зв'язку з цим може виникнути запитання...” тощо. *Опосередковане* управління означає *управління через вказівку на зіставлення тези й антитези*. Складність цього прийому полягає в оперативному знаходженні антитези. За антитезу можуть бути використані типові помилки, що допускаються учнями при засвоєнні навчальної теми.

Як антитезу (квазі-антитезу) можна використати ключові слова до понять, що підлягають засвоєнню, які грають роль опорного сигналу [75, с. 75]. Ключові слова не є відтворенням змісту понять, а лише вказують на коло явищ, що відносяться до них, і тому деякою мірою порушують логіку явища і спонукають до пошуку точної відповідності.

У міркуваннях з приводу змісту понять есплікуються форми внутрішнього мовлення, що наближаються у разі ускладнень до форм зовнішнього мовлення [391].

Для педагогічної взаємодії велике значення має уміння вчителя вести такий діалог з усіма учнями на основі знань про їх індивідуальні особливості, їх очікування. В кожному окремому випадку такий діалог повинен сприйматися кожним учнем як діалог персонально з ним.

Особливе значення для здійснення адекватної взаємодії вчителя з учнями має те, як учні розуміють висловлювання вчителя. Засобом управління

розумінням під час діалогу є “мовний жест” [429]. Процес розуміння в діалозі являє собою побудову відповідних *референтів* за допомогою мовних жестів (вказівок). Референція служить змістовною ланкою між текстом і ситуацією його здійснення. У разі нерозуміння змінюється стратегія вербалізації, референт порівняння [429, с. 60].

Сказане дає підставу для висновку про те, що у педагогічній взаємодії вчитель повинен володіти певним *набором* (в ідеальному варіанті – *системою*) пояснень у вигляді відповідних *предметно-логічних* (композиційних) і *мовленнєвих* конструктів, що включають у себе оптимальні поєднання раціонального й емоційного, абстрактного і конкретного, вербального і наочного.

Доцільність адресації основної ідеї навчального тексту як основи педагогічної взаємодії на уроці різним категоріям учнів, починаючи з більш слабкої, менш підготовленої, є очевидною. Нарощування труднощів, ускладнення матеріалу за рахунок додавання уточнюючої інформації, є процесом обговорення основної тези з різних позицій. Ці позиції дозволяють накопичувати необхідну і достатню кількість інформації, що становить основу самостійних узагальнень. Урахування індивідуально-групових особливостей учнів і заснована на цьому подача навчального матеріалу в діалозі утворює основу для формування в учнів ієрархічно організованого концепту ідей, що вивчаються.

4.3. Педагогічна взаємодія у контексті соціолінгвістичних понять

Розглядаючи педагогічну взаємодію як явище, що об'єктивно належить до соціальної системи (див. системну модель педагогічної взаємодії рис. 1.1 с. 66), необхідним образом доходимо висновку про її функціональну залежність від мовного середовища соціальної системи (функціонування мови в суспільстві), соціальної групи (мова соціальних груп), мови конкретної особистості (мовна особистість). З погляду на структурно-функціональні залежності системи, можна визначити конкретні *мовні показники усвідомлення* індивідом явищ, які належать до соціумної, соціально-психологічної та міжособистісної системи і виявляються у соціальній, соціально-психологічній і міжособистісній взаємодії.

Мовлення як елемент педагогічної взаємодії включає в себе пара - і екстралінгвістичну систему знаків, просторово-часові характеристики, “контакт очей”, які в ряді випадків виступають як носії основного смислового навантаження. У мовній поведінці учасників взаємодії відображені не тільки їх індивідуально-психологічні особливості (установки, очікування тощо), але і явища культурологічного та соціально-психологічного порядків (нормативність лексики, специфічні мовленнєві звороти, професіоналізми, “статусна” лексика тощо). Перші відносяться до проблематики психолінгвістики і можуть розглядатися, наприклад, у термінах теорії мовленнєвої діяльності (О.О.

Леонтьєв), теорії перетворюючої граматики (“правила структури фрази”) (Н. Хомскі), психологічної моделі мови (Д.У.Керрол). Інші мають безпосередній вихід на проблематику соціолінгвістики, що вивчає соціально зумовлені відмінності у мові соціальних груп, розвиток і функціонування мови в суспільстві [51, 130], мовні перемінні соціальних груп [34], альтернативні способи говоріння [232].

Значення соціолінгвістичної парадигми для теорії педагогічної взаємодії полягає в тому, що вона дає можливість не тільки простежити відтворення мовного досвіду, засвоєного в соціальних групах, але і виявити шляхи його набуття. Істотним соціолінгвістичним аспектом педагогічної взаємодії є взаємовплив мови вчителів і мови учнів, який виникає в конкретному соціально-психологічному і міжособистісному контексті педагогічного процесу.

У переліку проблем соціолінгвістики проблематику взаємодії потрібно віднести до явищ *мовної варіантності*, її залежності від соціальної ситуації, соціальних ознак комунікантів (вік, рівень освіченості, професія), а також до проблеми *соціальних діалектів*, в яких відбивається соціально-класова, станово-групова, професійно-виробнича і вікова диференціація суспільства [51, с. 18].

У вітчизняній соціальній лінгвістиці запропоновано ряд мовних антиномій (експресивної і імпресивної мови, узусу і можливостей мовної системи, коду і тексту, інформативного і експресивного). Ці антиномії можна розглядати як конкретний вияв діалектичних протиріч і, отже, як функціональні мовні системи.

У соціолінгвістиці використовується поняття “стан мови” – єдність зовнішньої системи і внутрішньої структури [397, с. 83]. Користування двома і більш формами стану мови означається як *диглосія*. У мовах існує 21 варіант диглосії. У практиці повсякденного і професійного життя зустрічаються різні поєднання літературної, розмовної мови, просторіччя. Для теорії педагогічної взаємодії значущі такі варіанти диглосії [51, с. 79]: *літературна мова + народно-розмовна, літературна мова + просторіччя, літературна мова + соціальний діалект*. Переважне використання народно-розмовної (повсякденно-розмовної) мови здійснюється у повсякденному житті, побуті. Просторічні елементи вказують на соціальний і культурно-мовленнєвий статус людей, що не володіють нормами літературної мови.

Просторіччя як істотний компонент національної мови виявляється в лексиці, фразеології, морфології, фонетиці, контрастує з нормами літературної мови, вказує на соціальний і культурно-мовленнєвий статус людей [51]. Воно може також вживатися як стилістичний засіб у реалізації мовленнєвого задуму.

Соціальні діалекти (соціолекти) функціонують на обмеженій соціальній основі. Їх призначення полягає у комунікації в соціальних, професійних, корпоративних угрупованнях. Соціолекти доповнюють літературну мову і територіальні діалекти. Іноді вони виступають і як професійно необхідне, і як факультативне явище.

Для розробки проблеми мовленнєвої діяльності (мови) в умовах педагогічної взаємодії істотним є положення соціолінгвістики про *сферу спілкування* (вид діяльності, тематика комунікації, що переважно використовується, форми мови, її функціональні типи) [397, с. 89]. Певний інтерес викликає співвідношення літературної мови в її письмовому різновиді з її розмовним, професійним, молодіжним жаргоном.

Для збору матеріалу в соціолінгвістиці використовують такі методи, як безпосереднє спостереження, анкетування, інтерв'ю, аналіз документальних джерел, експеримент. У нашому випадку *спостереження* може здійснюватися під час уроку (наприклад, при поясненні навчального матеріалу). *Анкетування* може бути представлено як метод, що дозволяє отримати факти про міру (частоту) вживання в мові вчителів і учнів просторіччя, жаргонізмів, літературних або не літературних норм.

Застосування *методу аналізу документальних джерел* у дослідженні педагогічної взаємодії характеризується тим, що для аналізу використовуються зразки письмового мовлення вчителів і учнів (лекції, доповіді, твори) на задану тему, магнітофонні записи мовлення вчителів (пояснення, розповідь, доповідь) і учнів (відповідь біля дошки, розповідь).

Соціолінгвістичний експеримент має на увазі використання змінних чинників, що впливають на мовлення учасників експерименту (тема уроку, логічна структура пояснення, педагогічні, соціально-психологічні умови педагогічної взаємодії).

Соціолінгвістичні явища існують у контексті міжособистісних взаємин. Тому вони з необхідністю включають в себе явища психологічного і психолінгвістичного порядків. На наш погляд, проблема мовлення (мови) в педагогічній взаємодії може бути представлена в різних ракурсах. Вони відображають у тій чи іншій мірі її сутнісні характеристики: *суб'єкт-об'єктні*, *суб'єкт-об'єкт-суб'єктні* і *суб'єкт-суб'єктні відношення* (специфіка мовлення при засвоєнні змісту навчальних текстів самостійно і в системах “учитель – учень/учень”, “учень – учень/учень”); наявність у мовленні ознак *соціально-психологічних явищ* (стиль спілкування, типи інтеракцій, статусні відносини, групова динаміка); *самовираження особистості* (мовна особистість, установки, очікування).

Сучасні соціолінгвістичні дослідження орієнтовані на: 1) соціально-психологічне трактування мовленнєвої поведінки; 2) мовленнєві характеристики групи; 3) уніфіковані методи; 4) загальну теорію соціальної обумовленості мови; 5) граматичний і синтаксичний аналіз письмового мовлення; 6) парадигматичний і діахронічний аспекти [418, с. 12].

Важливість акценту на соціально-психологічному полягає в тому, що в дослідженні мовленнєвої взаємодії враховується не тільки мова як *соціальний феномен*, але і *соціально-психологічна характеристика* та сукупності її носіїв, і конкретного індивіда як носія мови.

Соціолінгвістика спрямована на вивчення варіацій у мові, що зближує їх з діалектологією. Вона прагне вийти за межі речення і зробити текст предметом свого аналізу. Соціолінгвістика зосереджує увагу на соціальній групі і мовних змінних, що використовуються нею. Вона співвідносить ці змінні з традиційними демографічними одиницями соціальних наук: віком, статтю, належністю до певного соціально-економічного класу, регіональним угрупованням, статусом [34, с. 43].

З цього погляду педагогічна взаємодія може бути позначена як *соціопсихолінгвістичний* феномен, характерною особливістю якого є ланцюжок соціально-психологічно і особистісно детермінованих фраз, які створюють педагогічний дискурс. Об'єктом лінгвістичного аналізу мають бути одиниці, які більші за висловлювання, але менші за “мовлення” окремих учасників [374].

Вживання мови засновується на граматично правильних і соціально прийнятих висловлюваннях і комунікативних навичках. У понятті *зміст комунікації* викоремлюють значення інформації – *когнітивної* (семантика), *індексальної* (соціальний, психологічний статус комуніканта) і *регулятивної* (ведення інтеракцій, процедура спілкування). Наведені поняття зіставлено з комунікативною, перцептивною і інтерактивною сторонами спілкування.

Для теорії педагогічної взаємодії велике значення має поняття *комунікативна ситуація*, до змісту якого входять: 1) релевантні ознаки учасників, об'єктів, ефект вербальної діяльності (Фірс); 2) канал, тема, відносини між учасниками комунікації (Грегорі); 3) обстановка, учасники, ефект, хід дії, ключ, інструментарій, норми (Хаймс) [34].

Поняття *ключ* (манера передачі повідомлення), *інструментарій* (особливості мовних характеристик) зіставлені з поняттям *мовна особистість*, а *норма* (відповідність стилю викладу, говоріння очікуванням аудиторії) – з поняттями *досвід і ставлення*.

У психологічній теорії розрізняють поняття *ситуації* і її *суб'єктивної картини* (суб'єктивного життєвого простору) [60, с. 16]. У понятті *ситуація* – основної одиниці розвитку психічної діяльності [64, с. 5] – виділяють такі ознаки, як: 1) візуальна і просторова інформація; 2) культуральні схеми поведінки; 3) часові, причинно-наслідкові, оцінні характеристики.

До структури ситуативного мовленнєвого спілкування входять: 1) тема і пов'язані з нею думки; 2) побудова дискурсу і його оцінювання; 3) результат, узагальнення, підсумок [477, с. 399 – 401].

Соціопсихолінгвістичне трактування ситуації пов'язане з поняттям “психологічна ніша” [549], яке виражає, на наш погляд, суб'єктивне відображення ситуації і себе в ній. Зміст цього поняття розкривається у взаємодії таких елементів: середовище, поведінка, Я-концепція. Психологічна ніша – це система контролю особистості за своєю поведінкою в середовищі (ситуації) [549, с. 31].

Поведінка людини в ситуації (соціальна взаємодія) вписується в такі характеристики, як соціальний статус (значущість, вплив, активність),

солідарність (досягнення загальної мети, забезпечення спільних зобов'язань), задоволення міжособистісними контактами [484, с. 50]. Соціальна взаємодія передбачає наступні компоненти: 1) вплив (соціальний статус, що асоціюється з соціальною значимістю); 2) довірливість (самопрезентація, саморозкриття); 3) інтеграція (солідарність, обопільні зобов'язання). Ці компоненти визначають міжособистісний простір (interpersonal space) соціальної взаємодії [484, с. 55].

Із сказаного випливає, що комунікативна ситуація – це конкретизація соціальної взаємодії, яка може розглядатись як єдність прагматичного (культуральні, вербальні, просторово-часові, причинно-наслідкові характеристики) і дискурсивного (діяння, вплив, інтеграція).

Поєднання в соціолінгвістичних категоріях мовних і соціальних ознак дає можливість дослідити статусно-рольові стосунки учасників комунікації – залежність мовленнєвого аранжування комунікації (ключ, інструментарій, норми) від особливостей ролей, що виконуються її учасниками [446, с. 39]. Так, наприклад, висловлювання в офіційному спілкуванні є більш розгорнутим, аніж у неофіційному. У неофіційному спілкуванні мовні одиниці замінюються елементами ситуації і паралінгвістичними засобами [220, с. 50].

Педагогічна взаємодія як соціальний феномен – це взаємодія двох субкультур – учительства (передусім в офіційному і загально педагогічному планах) і учнівства як носіїв підліткової, молодіжної субкультури з властивими їй закономірностями розвитку і дорослішання. У мові молоді простежується залежність лексики (у тому числі й жаргонної) від умов життєдіяльності [207]. У цьому аспекті молодіжний жаргон зближується з професійними лексичними системами – специфіка спільної об'єктивної дійсності породжує спільну лексико-семантичну систему [207]. Ця обставина має дуже важливе значення для дослідження педагогічної взаємодії у тому аспекті, який має на увазі визначення специфічних характеристик об'єктивної дійсності, що є спільною і, отже, визначальною для тої чи іншої учнівської спільноти.

У статусно-рольових стосунках, які є визначальними для соціальної взаємодії, мовленнєві дії скеровані одночасно на досягнення змістовного і комунікативного результату. При цьому комуніканти оцінюють і своє мовлення, і себе як особистість [84, с. 21]. Особливо важливою є та обставина, що в кожний окремий момент спілкування його учасники формулюють свої фрази по-різному в залежності від *модальності* дискурсу, відкриваючись іншим учасникам як *парціальна* особистість. Під парціальною особистістю ми розуміємо репрезентацію особистісних властивостей і якостей, в якій містяться характеристики сприйняття і розуміння людиною ситуації спілкування і себе як елемента цієї ситуації.²⁷

Суб'єктивно значущі елементи ситуації важливі як засіб самоствердження (підтвердження Я-концепції). У цьому плані досить інформативним є словесне

Як приклад можна навести результати, отримані при оцінюванні уроків учительки Т.Б. (ЗОШ №1 м. Сніжного Донецької області) (див. додаток 3) відповідно до вимог особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії.

самомоделювання (мовний автопортрет), яке містить багатоаспектні характеристики слова в осмисленні картини світу і себе як особистості в ньому [261, с. 26].

Для педагогічної взаємодії вельми важливим є рефлексивне ставлення до свого “Я”²⁸, що залежить певною мірою від середовища і лексико-семантичних засобів, які використовуються в ньому. Мовні одиниці в малій групі зазнають змін, у ряді випадків деформуються, стаючи символами внутрішньо групового спілкування [221, с. 83].

Для мовлення членів малої групи характерні *предикативність* і *оцінювальність* при слабкому вираженні *номінативного* аспекту, у чому виявляється її схожість із внутрішнім мовленням [221, с. 85]. Постійність складу групи і спільний досвід її членів перетворює її на єдину “колективну особистість” [221, с. 85]. Схожість внутрішньо групового спілкування з внутрішнім мовленням забезпечує більш швидкий переклад того, що сприймається, на власну (“індивідуальну”) мову.

Можна вважати, що в педагогічній взаємодії вказана особливість досить помітна в дистанції між мовою вчителів і мовою учнів, – для перекладу на свою мову учневі потрібно більше смислових перетворень, аніж при сприйнятті мовлення однолітків. Це може служити вказівкою на необхідність конструктивного використання в педагогічній взаємодії розвиваючих можливостей системи “учень – учень /учень” [472, с. 324].

Виробленню варіабельних навичок користування мовою у спілкуванні сприяє перехід на спільну метамову шляхом синонімічних заміन, метафоричного перенесення, порівнянь, тобто шляхом перекладу одного знака в інший [372], заміни жаргонних лексем на нормативні еквіваленти [151, с. 12]. Це дозволяє досить точно виражати ставлення до предмета мовлення [45, с. 94].

Проблематика соціолінгвістики – соціальна обумовленість мови – охоплює широкий спектр явищ, що відтворюється в категорії суспільної свідомості. Спільність предметного, технологічного (діяльнісного) і соціального середовища породжує *спільні ознаки* практики, пізнання, спілкування, що фіксуються в лексико-семантичних системах соціальних груп.

Спосіб взаємодії соціальних груп із соціумом як цілим (соціальна взаємодія) служить причиною виділення в ньому *значущих параметрів* (норма, роль, стандарт, результат, винагорода) і перетворення їх на *функції* (смислові утворення), що приймаються членами цих груп в тій або іншій мірі. Вирішення діалектичних протиріч у практиці соціальних груп формує їх досвід, узагальнені відношення, які відображаються в *оцінних* лексико-семантичних системах.

Звідси випливає, що категорія соціолекту відтворює не тільки *змістові* характеристики життєдіяльності соціальних груп (номінативний аспект), але і *функціональну залежність ситуацій* їхньої життєдіяльності (предикативний аспект) і *взаємозалежність повинного та фактичного* (оцінний аспект).

У.Джеймс, наприклад, писав: «... у людини стільки соціальних особистостей, скільки індивідів признають в ній особистість та мають про неї уявлення. ... на практиці кожна людина має стільки ж соціальних особистостей, скільки є різних груп людей, оцінкою яких вона дорожить [131, с. 84]».

Номінативний аспект відображає істотні зв'язки і відношення дійсності, спільної для соціальної групи. Він характеризує відмінні особливості лексико-семантичної системи соціальної групи. Ця система відтворює змістову залежність її життєдіяльності і використовується у структуруванні актуальних і потенційних ситуацій у діяльності та спілкуванні.

Предикативний аспект відображає істотні характеристики практичних, пізнавальних, комунікативних дій, логічним суб'єктом в яких виступає предмет дії, а логічним предикатом – властивості предмета, що визначають вибір і здійснення адекватних дій. *Змістовою одиницею* дій (практичних, пізнавальних, комунікативних) є ситуація (акт діяльності, пізнання, спілкування), а *функціональною одиницею*, як ми вважаємо, – “дія + дія у відповідь”, “дія + протидія”, “думка + думка у відповідь”, “предикуювання + предикуювання у відповідь”. Специфіка предикуювання визначає специфіку виділення властивостей і відображення їх у лексико-семантичній системі соціальної групи. Зважаючи на специфіку лексико-семантичних систем можна робити висновки про специфіку функціонування соціальної групи.

Оцінний аспект (оцінна, експресивна лексика, синтаксичні засоби оцінної модальності) вказує на спосіб вирішення протиріч між належним і фактичним (конструктивний, неконструктивний, деструктивний) у життєдіяльності соціальної групи взагалі і в ситуації зокрема. Оцінний аспект є показником *взаємопроникнення* суб'єктивної реальності членів соціальної групи (позитивні оцінки, відносини), їх *взаємовиключення* (негативні оцінки, відносини), *спільних ознак досвіду* соціальної групи як основи нормативної регуляції її життєдіяльності.

Соціолект соціальної групи (учительство, учнівство) у його номінативному, предикативному і оцінному аспектах може стати об'єктом вивчення в теорії педагогічної взаємодії. Це дає можливість виявити ознаки діалектичних протиріч, що виражають сутність і тенденції в розвитку педагогічної взаємодії як соціальної взаємодії.

Соціолінгвістика, як наука про вибір альтернативних способів мовлення [232], вказує на потенційність проблеми взаєморозуміння вчителя і учнів – відмінність у досвіді, професійних і соціальних установках, які становлять основу значень і особистісних смислів, визначає відмінність у кодах мовленнєвих повідомлень.

В акті повідомлення завжди присутнє *ставлення* комуніканта до співрозмовника і до себе, а також власне *комунікація* як вербальна поведінка (комунікація і аутокомунікація), – у момент створення дискурсу виникають два “ставлення” і дві “комунікації”.

Ідея про продовження діалогів (розвиток реальних ситуацій у свідомості) як однієї з основ особистісного розвитку вказує на різні перетворення мовленнєвої дійсності – переформулювання, їх стилістика, лексика. У внутрішніх діалогах те, що відбулося, оцінюють з різних позицій. Виробляється одна з найголовніших складових індивідуальної свідомості – образ “Я”.

Багаторазовість одного і того ж сюжету в суб'єктивно-часовому просторі відображає суб'єктивність бачення істотного і стійкого в ситуації. У русі суб'єктивної реальності виробляється *інваріант ситуацій* (див. системну психологічну модель педагогічної взаємодії рис. 3.5 с. 173) як результат узгодження власних дій з вимогами соціального оточення, малої групи (педагогічний колектив, шкільний клас), діями іншого. Об'єктивно одиничну ситуацію при її особистісній значущості індивід програє багато разів з різними нюансами. Це може служити причиною надавання їй значення, відмінного від ситуації, що об'єктивно відбулася. Активна робота з трансформації ідеального “Я” витісняє те, що не відповідає образу ідеального “Я”. Відбувається фіксація на заданих формах поведінки, їх вербальному здійсненні (ідеалізація свого “Я”, самовиправдання, пошук інших способів поведінки). Об'єктивне співвідноситься з констатацією факту, що стався, а суб'єктивне – із залученням елементів ситуації в контекст особистісних смислів і приписуванням значення, що змінює розуміння ситуації. Звідси рух суб'єктивної реальності – це процес перетворення значення на *особистісний смисл* за рахунок включення окремих елементів ситуації в систему суб'єктивно значимих відносин.

Внутрішні діалоги утворюють психологічну умову для розвитку раціональної основи понять і вироблення емоційного ставлення до них за рахунок їх включення в контекст [див. 67, с. 62], у тому числі і міжособистісного спілкування. Поняття поєднують у собі не тільки семантичні, текстуальні ознаки, але також і ознаки, які беруть участь в утворенні особистісних смислів – *особистісне опосередкування* навчального тексту в поясненні матеріалу вчителем, у його обговоренні між учасниками взаємодії.

Висновки до 4 розділу

1. Педагогічна взаємодія може бути описана в термінах педагогічного дискурсу, просторово-часова розгортка якого визначається особливостями учасників взаємодії, виявом соціально-психологічних особливостей системи “вчитель – учень/учні”, а також конкретним інтерактивним простором дидактичних і учбових дій.

2. Педагогічний дискурс описується у поняттях навчального предмета, підручника, тексту, його експлікації і імплікації. Він утворює вербально-прагматичний простір, в якому на основі цілеутворення учасників педагогічної взаємодії формуються міжособистісні образи, знаки, значення, смисли. Міжособистісні смисли виявляються у взаємодії цінностей, установок, імперативів. Міжособистісні значення можуть бути віднесені до рольової взаємодії, в якій відбувається засвоєння лексики, відповідного рольовим позиціям. Під міжособистісними знаками розуміється конвенціоналізація прагматичного вживання знаків в системі “індивід – індивід/група”. Міжособистісні образи вказують на формування схожої картини (образу) світу.

3. Педагогічний дискурс є вербально-прагматичною основою для пізнавальних узагальнень і інтеріоризації способів розв'язання когнітивних завдань. Простір педагогічного дискурсу може бути позначений при порівнянні коефіцієнтів рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель”: чим більше значення коефіцієнта рангової кореляції, тим більший простір педагогічного дискурсу в системі “вчитель – учень”. Параметр надмірної взаємодії (він має різницю рангів з позитивним знаком) указує на акцент у текстовому просторі, який має достатній рівень узагальненості і який впливає як смислове ціле на кожний конкретний випадок взаємодії.

5. Педагогічний дискурс як ціле визначає смисл його елементів. Він є результатом експлікації навчальної мети за допомогою когнітивно-дидактичних засобів, яка здійснюється у формі діалогу вчителя з учнями (класом). Педагогічний дискурс можна розглядати як результат діалогу, а діалог – як процес здійснення педагогічного дискурсу. Звідси діалог і педагогічний дискурс утворюють діалектичні протилежності, які виступають в єдиному акті вербально-прагматичних інтеракцій уроку.

6. Діалог в педагогічній взаємодії засновується на доброзичливих взаєминах. Він є засобом регуляції доступності повідомлення, формування у школярів гностичних, мнемічних, вербальних, праксичних дій, передумовою взаємовпливу ментальних конструктів його учасників.

7. На рівні знака взаємовплив виявляється в користуванні спільними мовленнєвими зворотами (уніфікована знакова система): а) уніфікація в парадигмі “денотат – десигнат” (знак першого порядку); б) уніфікація, що виходить за межі системи формальних значень слів, які вживаються у системі спільного інтерактивного досвіду (знак другого порядку).

8. Педагогічна взаємодія як соціальний феномен – це взаємодія двох субкультур – учительства (передусім в офіційному і загально педагогічному планах) і учнівства як носіїв підліткової, молодіжної субкультури. Вивчення соціолектів учительства, учнівства дає можливість виявити ознаки діалектичних протиріч, що виражають сутність і тенденції в розвитку педагогічної взаємодії як взаємодії соціальної. Номінативний аспект відображає істотні зв'язки і відношення спільної для групи дійсності. Предикативний аспект вказує на істотні характеристики праксичних, пізнавальних, комунікативних дій, логічним суб'єктом, в яких виступає предмет дії, а логічним предикатом – властивості предмета, що визначають вибір і здійснення адекватних дій. Оцінний аспект вказує на спосіб вирішення протиріч між належним і фактичним в життєдіяльності соціальної групи.

РОЗДІЛ 5 ЕМПІРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

5 . 1 . Критерії, методи та процедура емпіричного дослідження педагогічної взаємодії

Відповідно до принципу атрибутивності найбільш загальною ознакою педагогічної взаємодії є її приналежність до сумісної діяльності, що виявляється у поєднанні зусиль вчителя та учнів для досягнення спільного результату. З погляду на конгруентну модель педагогічної взаємодії (див. рис. 2.1 с. 113) слід указати на таку ознаку, як перетворення гетерогенних систем “*дія навчання – об'єкт навчання*” (учитель), “*дія учіння – об'єкт учіння*” (учень) на інтегральне поєднання гомогенних систем “*дія навчання – дія учіння*”, “*об'єкт навчання – об'єкт учіння*”. З огляду на системну психологічну модель (див. рис. 3.5 с. 174) суттєвою ознакою педагогічної взаємодії як системи “суб'єкт – суб'єкт” є створення спільного ментального продукту на основі узгодження власних дій з діями іншого, яке спирається, як ми вважаємо, на механізм ідентифікації – *проекція* своїх дій вчителем у ментальний простір учнів, *наслідування* дій вчителя учнями, *перехід вчителя на позицію* учнів і навпаки.

При дослідженні явищ, які належать до проблематики педагогічної взаємодії, на перший план виходять власне причинно-наслідкові відношення, які можна спостерігати і практично відтворювати в контексті теми того чи іншого уроку у вигляді відповідних методично доцільних послідовностей. Природно, критерієм такої системи є її завершення в результаті. Для визначення результативності системи “*дія навчання – об'єкт навчання*” найбільш прийнятною процедурою є застосування контрольних завдань (на зразок тестів досягнення) щодо логічних відношень навчального тексту, завдання, відповідних узагальнень та переносу узагальнених схем розумових дій на нові

умови.

Показником *процесу* здійснення інтерактивних контактів вчителя та учнів можуть служити характеристики:

1) мовлення вчителя, що представлені в концепції мови вчителя Д. Шпанхеля, в якій есплікуються дидактичні функції мотивації, презентації знань, залучення уваги, постановка завдання та мети, управління інтелектуальною діяльністю, переніс знань та умінь на новий матеріал, контроль за успіхами учнів, забезпечення зворотного зв'язку [241];

2) мовлення вчителя та учнів за допомогою схеми взаємодії Н.Фландерса (Н.Фландерса – А.О.Реана), яка передбачає аналіз мовлення вчителя за такими параметрами, як прийняття настрою, похвала, схвалення, використання уявлень учня, запитання, розповідь, розпорядження, критичне ставлення, а також мовлення учня: відповідь, висловлення, власні ідеї, нові теми, власна думка, міркування, запитання, вихід за рамки структури навчання, паузи [345, с. 309];

3) функціональних одиниць спілкування: інформаційних (констатуючі, запитальні), регуляційних (директивні, апелятивні), афективних (позитивні, негативні) [396];

4) інтелектуально-мовного компонента в діяльності вчителя (повідомлення, твердження, обґрунтування, визначення тощо) [162].

Педагогічна взаємодія як вид взаємодії містить спільні з нею ознаки. До таких ознак належать безпосередній контакт двох або більше людей у вигляді взаємозумовлених та погоджених індивідуальних дій стосовно спільного об'єкта [337, с. 52]. У педагогічній взаємодії цей контакт конкретизується у системах “учитель – клас” (клас як колективний суб'єкт), “учитель – учні” (клас як сукупність “групових” суб'єктів), “учитель – учень”. Названі контакти у самому загальному значенні супроводжуються такими явищами, як ставлення вчителя до учнів та його вираження у комунікативних та дидактичних діях [195, 196, 197]. З погляду на це цілком виправдане застосування реєстрації ставлення вчителя до окремих учнів та його вираження у відповідних мовленнєвих діях з приводу різних “предметних” (діяльнісних) або “особистісних” ситуацій уроку та їхній вплив на результативність інтеракцій.

Такі процедури хоча і важливі для відображення ефективності дидактичних дій, але вони є малоефективними для з'ясування цілісної картини взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання. Такий підхід був би, по суті справи, спробою охарактеризувати цілісну систему на основі отримання фактів про її відособлений, хоча й важливий, але все ж таки елемент.

Оцінюючи педагогічну взаємодію з погляду на систему “дія – об'єкт”, слід зауважити, що вихідною категорією у даному випадку є категорія дії. Дія як самостійна система має власну структуру, і у відносно самостійному значенні вона як ціле впливає на її структурні елементи, до яких належать почуттєва тканина, образ ситуації, образ дії, його вербалізація, зв'язок з механізмами пам'яті, мислення, актами передбачення тощо [455, с. 125].

Будучи одиницею діяльності, дія відтворює її суттєві ознаки. Це стосується насамперед таких явищ, як усвідомлення смислу дії та її результату в зіставленні з суб'єктними цілями діючого індивіда. У психології педагогічної взаємодії суб'єктні цілі вчителя полягають у створенні в учнів основи розуміння учбового завдання, засвоєння змісту понять тощо. Суб'єктні цілі учня містяться у бажанні зрозуміти логіку викладу та засвоїти її зміст. Головне питання, однак, складається у визначенні умов, за яких виникає таке бажання.

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

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

Розглянемо більш детально гомогенні системи у конгруентній моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 2.1. с. 113), які, на наш погляд, є тією самою функціональною системою, що поєднує її учасників. У системі “Я-концепція вчителя – Я-концепція учня” узагальнення стосуються прояву *взаємоповаги*. Система “особистісний смисл вчителя – особистісний смисл учня” вказує на узагальнення щодо проявів *взаємного прийняття цінностей, діяльній функцій та атрибутів* іншого. Система “мотив вчителя – мотив учня” ґрунтується на *взаємному розумінні особистісно-діяльній потреб* іншого. Система “мета вчителя – мета учня” передбачає *взаємне розуміння антиципацій дій* іншого. Система “дія вчителя – дія учня” окреслює *взаємне розуміння моделі учбового завдання та образу дії* в іншого завдяки їх відповідній вербалізації. Система “об'єкт вчителя – об'єкт учня” визначається у *педагогічному дискурсі*, який розуміється як повідомлення вчителем текстових предикатів та їх сприйняття учнями з тією або іншою мірою адекватності. Система “результат учителя – результат учня” полягає у *взаємовідповідності результату*, що передбачається вчителем, та отриманого результату, який учні оцінюють як власний. Система “винагорода вчителя – винагорода учня” вказує на *взаємне визнання та схвалення* індивідуальних “внесків” у спільний результат.

Зазначене вище є конкретизацією того, що забезпечує узгодження власних дій з діями іншого у системній психологічній моделі педагогічної взаємодії (див . рис. 3.5 с. 174), загальною передумовою якого виступає механізм *ідентифікації*.

Якщо розглядати структуру взаємодії з погляду на її зовнішні прояви, то можна одержати такий її опис: *взаємоповага (Ми-концепція) – взаємне прийняття цінностей, діяльнісних функцій та атрибутів (Ми-смысл) – взаємне розуміння особистісно-діяльнісних потреб (Ми-мотив) – взаємне розуміння антиципацій дій (Ми-мета) – взаємне розуміння моделі учбового завдання та образу дії (Ми-дія) – спільне створення педагогічного дискурсу (Ми-об'єкт) – взаємовідповідність результатів (Ми-результат) – взаємне визнання та схвалення індивідуальних “внесків” (Ми-винагорода)*.

Із наведеного випливає, що основним системотвірним атрибутом педагогічного процесу як загальної системи і педагогічної взаємодії як його елемента є ознака *взаємності*. Психологічною основою взаємності є міра збігу суб'єктності вчителя та учнів, яка проявляється у збігу очікувань один до одного . Очікування складаються із соціальних установок, стереотипів, оцінок, відображують досвід, визначають рольові вимоги [336, с. 230]; упорядковують спілкування та взаємодії у групі, ґрунтуються на знанні про відповідні рольові позиції, дораджують обов'язковість виконання ролі, служать основою у визначенні імовірності виконання ролі [337, с. 457]. Отже, очікування вчителів та учнів є узагальненим баченням *сталих ситуацій* у сумісній діяльності у плані виконання відповідних ролей.

Роль розуміється як соціальна функція суб'єкта, що залежить від знань та умінь її виконання, прагнення відповідати очікуванням [337, с. 346]. До її структури належать переконання, цінності, соціальні установки, цілі, дії [336, с. 329]. Роль визначає модус поведінки на основі розуміння інших суб'єктів, яке залежить від креативних, когнітивно-гностичних процесів стосовно уявлень носія ролі про очікування партнерів по взаємодії [455, с. 617].

Оскільки роль вчителя виконується в інтерактивному просторі сумісної діяльності, остільки критерієм її адекватності вимогам педагогічної взаємодії є параметри, які в найбільш узагальненому вигляді вказують на функції вчителя, що є найбільш загальними і найбільш “відкритими” в ситуаціях уроків і, отже, з найбільшою імовірністю узагальнюються і утворюють зміст інтерактивного досвіду. Такими параметрами є: вчитель як особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товарицькість, колегіальність (регулятивний аспект, суб'єкт-суб'єктні взаємини), інформативність, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність, доступність змісту, наочність, логічність викладу, стимуляція до самостійної роботи (виконавчий аспект, суб'єкт-об'єктні відносини).

При плануванні дослідження педагогічної взаємодії у загальноосвітній школі ми виходили з того, що вона відбувається тільки за умов *поєднання* діяльності учителя та учнів у спільній діяльності. Критерієм наближення

діяльності учителя та учнів до вимог взаємодії слугував коефіцієнт рангової кореляції у діадах “отримана модель – еталонна модель”, “бажана модель – еталонна модель”, “отримана модель – бажана модель”.

Сформульовані нами принципи атрибутивності, предикативності, конгруентності та застосування принципу функціональної системи стосовно дослідження педагогічної взаємодії дають їй загальну характеристику. Відповідно до принципу: 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) *конгруентності* педагогічна взаємодія здійснюється завдяки взаємній відповідності елементів діяльності вчителя та учнів; г) *функціональної системи* педагогічна взаємодія є функціональною основою педагогічного процесу, заснованого на діалектичних протилежностях.

Вибір методів емпіричного дослідження був підпорядкований одержанню показників, які є необхідними для вичерпної характеристики педагогічної взаємодії згідно із зазначеними принципами. Принципи *предикативності* і *конгруентності* відтворено в особистісно-діяльнісній моделі педагогічної взаємодії. Особистісна і діяльнісна системи як головні засоби (предикати) педагогічної взаємодії відображені у перевагах при розташуванні “особистісних” і “діяльнісних” параметрів в отриманій і бажаній моделях. Конгруентність педагогічної взаємодії відбивається у коефіцієнті рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель”. Принцип *атрибутивності* представлений у мовленнєвій моделі педагогічної взаємодії (педагогічний дискурс). Принцип *функціональної системи* відображено у таких показниках особистісно-діяльнісної моделі, як різниця рангів параметрів в отриманій та бажаній моделях. Надлишкові і недостатні параметри утворюють функціональні системи, які постійно виникають при розбіжності бажаного та фактично отриманого, що є рушійною силою розвитку регуляторів педагогічної взаємодії.

Запропонована нами міжособистісна модель педагогічної взаємодії (див. табл. 3.1 с. 180) у загальних рисах повторюється в особистісно-діяльнісній моделі, яка більш диференційовано відображує ознаки “ставлення” й “вираження”, – головні ознаки у концепції педагогічної взаємодії Я.Л. Коломінського [195], модифікація яких послужила для розробки міжособистісної моделі.

Відповідно до головного теоретичного постулату про системну і континуальну природу педагогічної взаємодії був визначений спосіб її *опосередкованого* дослідження, який базується на врахуванні “особистісного” і “діяльнісного” досвіду її учасників. Конкретним виразом цього способу є застосування особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії у значенні *методики* для збору емпіричних фактів про специфіку узагальненого інтерактивного досвіду вчителя та учнів.

Для отримання зведень про педагогічну взаємодію необхідно було також визначити її внутрішній зміст як системи, у рамках якої розвивається суб'єктність вчителя та учнів. Спираючись на принцип функціональної системи, були проаналізовані результати, отримані за допомогою особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії. Застосування особистісно-діяльнісної моделі забезпечувало не тільки відтворення минулого досвіду шляхом оцінювання іншого як партнера по взаємодії, але й надавало відомості про самооцінку самого оцінювача як учасника взаємодії.

Застосування особистісно-діяльнісної моделі уможливило змоделювати *аналог континуального процесу педагогічної взаємодії*, що дозволило відтворити найбільш істотні риси її здійснення в умовах реального педагогічного процесу школи.

В емпіричному дослідженні застосовувалися розроблені нами на основі особистісно-діяльнісної моделі методика “Вчитель очима учня”, опитувальник “Спілкування з учителем на уроці”, а також опитувальник Т.Лірі “Діагностика міжособистісних стосунків”.

Досліджуваними були *старшокласники* (9 – 11 класи) шкіл м. Ізмаїла, Києва, Мінська. Вибір досліджуваних старшого шкільного віку для дослідження зумовлений наявністю у них таких особливостей, які в найбільшій мірі підходять для повного висвітлення питання про функціональні особливості педагогічної взаємодії, – розвитком самосвідомості, моральної свідомості, ціннісних орієнтацій, самостійності, пізнавальних та професійних інтересів, потреби в праці, в життєвому самовизначенні [337, с. 473]. Особлива увага приділялась такому елементу самосвідомості, як Я-концепція, яка відповідно до конгруентної моделі педагогічної взаємодії є психологічною “відправною точкою” у її здійсненні.

У дослідженні брали участь *учителі загальноосвітніх шкіл*. Узагальнення практичної роботи вчителів указують на *типові ознаки* попередніх інтеракцій. Вони формують певні особливості педагогічної взаємодії, в яких відображуються переваги в орієнтації вчителя на її суб'єкт-суб'єктну (особистісну) чи суб'єкт-об'єктну (діяльнісну) модель.

Основною метою даного етапу дослідження було визначення зовнішньої (феноменологічної) картини педагогічної взаємодії. Виходячи з того, що діяльність учителя належить до комунікативних професій, а комунікація здійснюється у мовленні із використанням адекватних мовних засобів, ми мали на меті з'ясувати, наскільки мовленнєві дії вчителя є адекватними вимогам педагогічній взаємодії (“безпомилковими”). “Помилковими” ми називаємо такі дії, які не тільки не досягають поставленої педагогічної мети, але й утруднюють їх конгруентність з діями учня. Взагалі, неадекватні формулювання вчителя можуть стосуватися регулятивного (“особистісні” помилки) або виконавчого (“предметні” помилки) компонента педагогічної взаємодії.

Об'єктом оцінювання учнями був *узагальнений образ учителів* даної школи, який відображає *загальний стиль взаємодії*, що помічається і

переживається учнями постійно під час уроків. Така процедура оцінювання повинна була показати, який із компонентів педагогічної взаємодії (особистісний, діяльнісний) виступає як провідний.

Об'єктом оцінювання виступали також окремі *найбільш кваліфіковані вчителі*, які у своїй роботі досягають високих результатів. Така процедура оцінювання мала показати, наскільки інтерактивні відносини в системі “вчитель – учні” відповідають вимогам педагогічної взаємодії – відповідність професійних дій очікуванням учнів. Оцінювання учнями *найбільш кваліфікованих учителів* порівнювалося із їхньою самооцінкою. Об'єктом оцінювання виступав також і *образ ідеального вчителя*, який повинен був служити показником *ціннісних орієнтацій* (особистісних смислів) учнів в навчальній (учбово-професійній) діяльності. *Найбільш кваліфіковані вчителі* також оцінювали образ ідеального вчителя, який служив показником їхніх ціннісних орієнтацій в професійній діяльності.

Отже, основне завдання емпіричного дослідження педагогічної взаємодії полягало в тому, щоб *реконструювати* процес педагогічної взаємодії в системах “вчитель – учні”, “вчитель – учень” у *ретроспективному* аспекті як *узагальнене* відображення континууму педагогічних інтеракцій, що здійснилися. Загальна схема *реконструкції* процесу педагогічної взаємодії в системах “вчитель – учні”, “вчитель – учень” полягає в *оцінці класом реального та ідеального вчителя* в порівнянні з *самооцінкою та оцінкою ідеального вчителя*.

Міра збігу оцінки та самооцінки слугувала показником *спільного інтерактивного простору*, в якому постійно відбуваються інтерактивні контакти вчителя з учнями. В *оцінках* учнів відображуються *фактичні прояви* професійних установок учителя. У самооцінці вчителя відтворюється специфіка *самовідображення* в контексті його діяльності, в якому присутнє знання про ефективність та результативність професійних дій. На перший план в самооцінці висувається те, що, на думку вчителя, є функціональним та результативним, тобто те, що виступає як *особистісний смисл* в педагогічних інтеракціях.

Оскільки шкільний клас не є однорідним за своєю суттю, остільки для виявлення сутнісних ознак педагогічної взаємодії важливо було визначити особливості індивідуальних оцінок реальних (реальний учитель) та бажаних (ідеальний учитель) інтерактивних відносин у системі “вчитель – учень”. Зіставлення цих оцінок було покликане надати уявлення про *пріоритети*, які притаманні кожному окремому учневі у навчальній діяльності і, отже, у педагогічній взаємодії.

Оцінка вчителями школи ідеального вчителя повинна була надати можливість одержати уявлення про загальну характеристику інтерактивних відносин з учнями, яка є *типовою для вчителів даної школи*. Для з'ясування питання про можливі регіональні особливості при оцінюванні ідеального вчителя було проведено обстеження учнів м. Ізмаїла (ЗОШ № 9, м. Києва (ЗОШ № 241), м. Мінська (ЗОШ № 65).

5.2. Учитель як організатор педагогічної взаємодії

5.2.1. Діяльність вчителя у складі педагогічної взаємодії. Відповідно до системної психологічної моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 3.5 с. 174), діяльність вчителя визначається його загальним професійним досвідом (навчання у педвузі, практична робота), досвідом діяльнісних відносин у педагогічному та “учнівському” колективах, “діяльнісними” навичками як системою усталених результативних дій. *Особистість* вчителя, як і особистість взагалі, є, на наш погляд, втіленням загального суспільного досвіду, досвіду міжособистісних відносин у педагогічному та “учнівському” колективах, “особистісними” навичками, які виявляються у відповідних мовленнєвих формулюваннях.

Серед наукових публікацій з психології діяльності вчителя [107, 108, 225, 272, 297, 375, 453, 461], до складу якої належить понад 2,5 тисяч педагогічних завдань [291, с. 53] і яка, на нашу думку, передбачає навички професійно-особистісних дій на зразок *психологічної підтримки* [див. 482], *психологічного супроводу і консультування* [див. 528, 529], найбільш цитованою є концепція психологічної структури діяльності педагога Н.В.Кузьміної, що обіймає гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти [225].

Гностичний компонент – це вивчення впливу на учнів з урахуванням їхніх індивідуально-типологічних особливостей, а також власних можливостей у здійсненні педагогічної праці. У *проектувальному* компоненті, до якого відноситься планування власної праці у зв'язку з актуальним і довгостроковим плануванням праці учнів, велике значення має побудова в уяві відповідних конструктивних поведінки. *Конструктивний* компонент співвідноситься з умінням формулювати тактичні завдання взаємодії на основі антиципації вербально-значеннєвих і вербально-прагматичних просторів, що є уявним сценарієм майбутніх інтеракцій. *Організаторський* компонент указує на дії вчителя, спрямовані на добір навчальної інформації, способів її викладу і засвоєння у відповідних дидактичних і навчальних діях. *Комунікативний* компонент передбачає вміння реалізувати конкретні взаємини.

За Н.В.Кузьміною, педагогічна діяльність здійснюється на репродуктивному, адаптивному, локально-моделюючому і системно-моделюючому рівнях [225].

О.В.Скрипченко, аналізуючи структуру навчальної діяльності на основі структури педагогічної системи (Н.В.Кузьміна, 1964), педагогічної структури (Т.А.Ільїна, 1972), структури навчального процесу (Ю.К.Бабанський, 1977), педагогічної системи (С.І.Архангельський, 1977), структури навчально-виховного процесу (І.Я.Лернер, В.В.Красовський, 1989), дійшов висновку про те, що до складових у структурі навчальної діяльності зазвичай відносять такі складові: *операційні* (22,2%), *зміст, навчальна інформація* (17,4%), *учитель* (12,

8%), *учень* (12,8%), *мотиви, мотивація* (6,4%), *оцінка результатів навчання* (6,4%), *комунікативний компонент, засоби комунікації* (4%), *результативний компонент* (2,0%), *методи емоційно-вольового впливу на учня* (2,0%) [375, с. 150]. За О.В.Скрипченком, у структурі діяльності слід виділяти змістові, цільові, мотиваційні, операційні, вольові, комунікативні, результативні, контрольні складові, здатності та здібності учителя та учня [375, с. 151].

Проблематика психології вчителя розробляється в термінах: а) психолого-педагогічної теорії діяльності [90, 107, 108, 225]; б) педагогічних здібностей [7, 107, 108, 218, 225, 238]; в) готовності до професійної праці [265, 282, 307, 410]; г) індивідуального стилю педагогічної діяльності [7, 118, 300, 319]; 5) відповідності діяльності фахівця об'єктивним вимогам професійної праці [62, 280, 382]. Її професіографічні (“діяльнісні”) і персонологічні (“особистісні”) моделі засновані на постулаті наближення професійних якостей до об'єктивно заданих і реально діючих закономірностей професійної праці [461, с. 535].

Особистісна чи діяльнісна зорієнтованість педагогічного процесу простежується в “особистісних” та “діяльнісних” моделях. Так, особистісна модель (Л.В.Занков, Ш.О.Амонашвілі) зорієнтована на забезпечення особистісного зростання. Збагачуюча модель (Є.Г.Гельфман, М.О.Холодна, Л.М.Демідова) зв'язана з процесом інтелектуального виховання. Розвивальна модель (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов) спрямована на розвиток способів діяльності. Активізуюча модель (А.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, М.Н.Скаткін, Г.І.Щукіна) направлена на формування пізнавальних інтересів. Формуюча модель (Н.Ф.Тализіна, В.П.Беспалько) зорієнтована на формування розумових дій [389, с. 671].

На нашу думку, протиставлення особистісного і діяльнісного (предметного) не є конструктивним. Педагогічний процес як ціле і педагогічна взаємодія як його частина мають бути особистісними за формою і діяльнісними (предметними) за змістом. Інакше кажучи, у педагогічній взаємодії *діяльнісне* визначається *предметом* педагогічного процесу, а особистісне – *міжособистісними взаєминами*, які виникають і розвиваються у процесі сумісної діяльності відповідно до її предмету.

Діяльність педагога опирається на певні професійні переконання 277, [312]. Будучи *педагогічною* за своєю суттю, вона має передбачати зацікавленість педагога у розвитку учня як особистості. Усвідомлення такого призначення своєї діяльності педагогом виражається у відповідній професійній поведінці, для якої характерною є визнання за учнем права на індивідуальність, відкритий і діалогічний характер запитань, акцентування й інтерпретація думок учня [89].

Неодмінною умовою успішної діяльності педагога є *вплив особистості педагога на особистість учнів*. Він виявляється в “трансляції” найбільш цінних проявів його особистості, у підвищенні мотивації учіння, розвитку варіативності поведінки і виконання інтелектуальних завдань [141].

Для професійної діяльності вчителя суттєвими є такі якості: а) *суб'єктні* (необхідні для здійснення цілеутворення, пізнання, програмування в діяльності);

б) *особистісні* (виявляються у ставленні до праці, людей, себе); в) *індивідні* (характеризують особливості психічних процесів) [3].

У принципі, у цьому аспекті йдеться про педагогічні здібності, які дозволяють з найбільшою ефективністю здійснювати педагогічну діяльність. До педагогічних здібностей, як указує О.В.Скрипченко, належать: а) за Н.В. Кузьміною, проникнення у психологію учня, почуття міри та такту, гностична, проєктивна, конструктивна, комунікативна, організаторська чутливість; б) за Ф. Н.Гоноболіним, розуміння учня, доступність викладання, уміння зацікавлювати і переконувати, організаторські здібності, педагогічний такт, здатність передбачати свої результати тощо; в) за В.А.Крутецьким, позитивне ставлення до дітей, витримка, урівноваженість, уміння пояснювати, мовні і академічні здібності, організаційні, комунікативні, перцептивні, сугестивні здібності, педагогічний такт і педагогічна уява [375, с. 451, 452]. Як бачимо, у наведених поглядах відзначається роль педагогічного такту для педагогічної праці.

У базовій моделі педагогічної взаємодії ми зазначали ті аспекти, які лежать в основі міжособистісних контактів у системі “вчитель – учень”. Серед них важливого значення набувають явища соціальної перцепції, які у першу чергу визначають модальність і якісну своєрідність міжособистісних контактів. З одного боку, до цих явищ належить те, що сприймається “тут і тепер”, а з другого – те, що визначається минулим досвідом. Як перше, так і друге, будучи співвіднесено з відповідною системою цінностей індивіда, зумовлює і відповідне його ставлення до іншої особи, з якої він має взаємодіяти.

Таким чином, за будь-яких обставин кожному акту педагогічної взаємодії завжди передує індивідуальна оцінка її ситуації і, отже, ставлення із застосуванням минулого досвіду у вигляді *довільного пригадування* аналогічного або у вигляді відповідної *установки*.

Важливим аспектом педагогічної праці є її діалогічність, що передбачає наявність розвиненої рефлексії особистісного, когнітивного й інтерактивного порядків. Здатність до діалогічності в педагогічних інтеракціях передбачає ставлення до учня як до суб'єкта діяльності.

Сприйняття вчителем учня як суб'єкта учіння залежить від його значущості як суб'єкта спілкування. Сприйняття вчителем учнів визначається системою значень, в якій відбувається категоризація інших людей [206]. Це означає, що у сприйнятті учнів учителем виявляються особливості, що впливають із особливостей його варіанта міжособистісних стосунків і, отже, його особистості. Добір професійно значущого у варіанті міжособистісних стосунків відбувається під впливом комунікативної рефлексії. У вчителів-початківців вона визначається професійно-рольовими особливостями і ступенем *референтності* людини з найближчого професійного оточення. Вона залежить від ступеня прийняття ним професійної ролі, розвивається при самоспостереженні під час педагогічної діяльності і у педагогічному спілкуванні. Учителі-стажисти акцентують свою увагу на комунікативних,

соціально-перцептивних і рефлексивних аспектах [217].

З огляду на системну психологічну модель педагогічної взаємодії (див. рис. 3.5 с. 174) це вплив тих підструктур, які належать до суспільного досвіду (система значень, в якій відбувається категоризація інших людей), досвіду міжособистісних стосунків у групі (професійно-рольові особливості, прийняття професійної ролі, референтна людина з професійного оточення), способів міжособистісних дій (комунікативні, соціально-перцептивні, рефлексивні), що сходять до явищ соціалізації (узгодження власних дій з вимогами соціуму), інтеграції (узгодження власних дій з контекстом дій у групі), ідентифікації (узгодження власних дій з діями іншого).

Педагогічна діяльність передбачає достатню когнітивну складність особистості вчителя як суб'єкта праці. Однією з відмінних її особливостей є здатність до реномінації (перезначення). Вона розвиває уяву, збагачує предикативність мови, сприяє запам'ятовуванню, різноманітність висловлення. Її функції полягають у: 1) перебудові концептуальної картини світу; 2) пробудженні рефлексії; 3) відновленні досвіду адресата; 4) схематизації праці; 5) створенні вербальної розмаїтості; 6) профілактиці смислових “пропусків”; 7) поліпшенні запам'ятовування; 8) залученні додаткової семантики; 9) сполученні ознак існуючих значень і тих, що формуються [253].

Щодо мовної моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 4.1 с. 205) зазначене стосується *варіабельності мовлення* і, отже, точності вираження думки у вербально-прагматичному плані комунікації.

Виконання педагогічних завдань залежить від стратегій розв'язання, яким віддається перевага. На їх формування впливають знайомство з новими ідеями та їх застосуванням на практиці [299].

Педагогічна діяльність пов'язана з розвитком індивідуального стилю, який визначається переважною орієнтацією на певні сторони педагогічного процесу. Індивідуальний стиль (емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розважливо-імпровізаційний, розважливо-методичний) обумовлений особистісними властивостями педагога й умовами формування його професійної майстерності. Імпровізаційність указує на розгорнення виконавчої фази, методичність – на її згорнутість. Емоційність розуміється як гнучкість, імпульсивність у здійсненні діяльності, розважливості – як традиційність і обережність. Найбільш ефективними є емоційно-методичний і розважливо-імпровізаційний стилі [300].

Оцінка вчителем учня у педагогічній взаємодії спирається на педагогічні стереотипи: позитивні якості приписують тим учням, які добре вчаться, а негативні – тим, хто вчиться погано [10]. З досвідом формуються еталони “хороших” і стереотипи “поганих” учнів. “Хороші” сприймаються за подібності до себе на підставі власної самооцінки. Оцінку учня вчитель наближає до своєї самооцінки, завищуючи чи занижуючи її окремі параметри. “Хороших” учителі характеризують стереотипно, називають найменшу кількість ознак у порівнянні з іншими групами учнів. Опис “поганих” має

велику кількість ознак. Це пояснюється тим, що відхилення від норми завжди індивідуальне. Оцінка вчителем учня спирається на оцінку “хорошого”, яка є точкою відліку [350].

Наведені відомості вказують на складність і поліфункціональність діяльності вчителя, в якій виробляється *стиль взаємодії* з учнями, що у тій чи іншій мірі відповідає індивідуальним бажанням і перевагам учнів. Особливе значення для формування стилю взаємодії має *гностичний* компонент педагогічної діяльності – розуміння себе та інших як учасників спільної праці. Досвід педагогічної роботи, який спирається на розуміння себе та інших у різних ситуаціях взаємодії, призводить до відповідних узагальнень, в яких відображається індивідуальне бачення педагогом загальної ситуації педагогічної взаємодії і окремого учня у ній.

Уявлення учителів про професійні якості указують на їхні переваги в педагогічній праці. Так, наприклад, учителі віддають перевагу: 1) працелюбності – 53 % відповідей; 2) справедливості – 46 %; 3) професійній майстерності – 40 %; 4) любові до дітей – 30 %; 5) тактовності, скромності, чесності – 26 %; 6) організаторським здібностям – 16 %; 7) увічливості, вимогливості, самокритичності, ініціативності, принциповості, чуйності – 13 %; 8) ширості, товаришкості – 10 %; 9) людяності – 6 % (ЗОШ №8 м. Ізмаїла, 36 осіб).

Індивідуальні переваги відрізняються значною розмаїтістю. Наприклад: 1) Глибокі знання, сучасність, доброзичливість, терпимість, сприймання учня як особистості. 2) Професійність, захопленість, знання психології дітей, уміння спілкуватися з учнями, почуття гумору, витримка, любов до дітей. 3) Глибокі знання, володіння методикою викладання, гнучкість у розв'язанні практичних завдань, вміння організувати роботу, доброзичливість, працездатність. 4) Новаторство, інтерес до навчального предмету, глибокі знання, пошук нових методів, товаришкість, гнучкість поведінки.

Уявлення вчителів про професійні якості відбивають особливості їх узагальнень щодо педагогічної діяльності. Найбільш суттєве в узагальненнях вказує на структурний елемент у діяльності. Вчителі діють відповідно цих узагальнень свідомо, що і визначає стиль їхньої діяльності і, отже, власну *практичну модель* педагогічної взаємодії.

5.2.2. Мовлення як показник діяльності вчителя у складі педагогічної взаємодії. Узагальнення переваг формує певний стиль педагогічних інтеракцій, які в окремих випадках містять помилкові дії. Помилковими діями ми називаємо такі дії, які не завершуються бажаним результатом.

Емпіричне дослідження, яке проводилось у 1992 та 2004 рр. у ЗОШ № 9 м. Ізмаїла (додаток Д.1) на основі опитувальника “Спілкування з учителем на уроці” (додаток А.1), показало, що “*особистісні*” помилки (система “суб'єкт – суб'єкт”) виявляються у першу чергу в особливостях *ставлення* вчителя до учнів.

На запитання “Мені здається, що вчителі добре до мене ставляться” (табл. Д.1., Д.1.2) відповідь “деякі” вказує на те, що вчителі ставляться погано або ніяк не ставляться до учнів: 9 класів (65 та 58% – 1992 р.; 33 та 62% – 2004 р.; зменшується в 2004 р. на 14%); 10 класу (65% – 1992 р., 32% – 2004 р.; зменшується в 2004 р. на 33%); 11 класів (57 та 60% – 1992 р.; 30 і 43% – 2004 р.; зменшується в 2004 р. на 22%).

Отримані дані відбивають тенденцію до зменшення позитивного ставлення вчителів до учнів. Незначно збільшується кількість відповідей “ніхто” стосовно ставлення до учнів: 9 класів (13 та 4% – 1992 р.; 7 та 5% – 2004 р.); 10 класу (0 %– 1992 р., 4% – 2004 р.); 11 класів (9 та 7% – 1992 р.; 25 і 0% – 2004 р.).

На запитання “Мені здається, що вчителі розуміють мій душевний стан” (табл. Д.1.3., Д.1.4) відповідь “іноді” вказує на випадковість уважності вчителів до внутрішнього світу: учнів 9 класів (55 та 54% – 1992 р.; 33 та 48% – 2004 р.; зменшується в 2004 р. на 14%); 10 класу (54% – 1992 р., 52% – 2004 р.; зменшується в 2004 р. на 2%); 11 класів (57 та 70% – 1992 р.; 35 і 36% – 2004 р.; зменшується в 2004 р. на 34,5%).

Відповідь “ніколи” свідчить про те, що зовсім не помічають уважності вчителів до їхнього внутрішнього світу учні: 9 класів (35 та 25% – 1992 р.; 53 та 48% – 2004 р.; збільшується в 2004 р. на 20%); 10 класу (19% – 1992 р., 24% – 2004 р.; збільшується в 2004 р. на 5%); 11 класів (9 та 10% – 1992 р.; 60 і 50% – 2004 р. збільшується в 2004 р. на 45,5%).

Уважність учителя до внутрішнього світу учнів стосується уважності до їхнього емоційного стану в окремі моменти уроку, які свідчать про деякі зміни в їхній Я-концепції, в очікуваннях уважності до їхньої особистості. Вона має на увазі також і те, як вплив вчителя позначається на Я-концепції учнів. Позитивне ставлення вчителя до учня, учня до вчителя виникає як безпосередня реакція на виникнення спільного інтерактивного простору. Цей простір створює умови для перетворення потенційно значущого на нові функціонально-результативні атрибути учня.

Уважність до внутрішнього світу вказує на існування гомогенної системи “Я-концепція вчителя – Я-концепція учня”. Розвиток Я-концепції учнів у достатній мірі залежить від очікувань учителя відносно учнів. Розуміння учителем душевного стану учнів означає його уважність до потреби учнів в підтвердженні своєї Я-концепції.

Отримані дані свідчать про те, що в практиці школи протягом 12 років стає помітною тенденція до зменшення уважності вчителів до того, як почувають себе учні на їхніх уроках. Це означає зменшення питомої ваги гомогенної системи “Я-концепція вчителя – Я-концепція учня” в педагогічних інтеракціях, яка, за нашою концепцією, є вихідною психологічною умовою у здійсненні педагогічної взаємодії.

“Особистісні” помилки проявляються також в особливостях вираження ставлення вчителя до учнів у спілкуванні. На запитання “Буває, що слова

вчителя боляче ранять мене” (табл. Д.1.5, Д.1.6) відповідь “іноді” вказує на те, що вербальні дії не завжди відповідають *етикетним* вимогам взаємодії для: учнів 9 класів (48 та 42% – 1992 р.; 27 та 67% – 2004 р.); 10 класу (81% – 1992 р., 68% – 2004 р.; зменшується в 2004 р. на 13%); 11 класів (71 та 53% – 1992 р.; 45 і 50% – 2004 р.; зменшується в 2004 р. на 14,5%).

Відповідь “ніколи” свідчить про те, що вербальні дії завжди відповідають *етикетним* вимогам взаємодії для: 9 класів (32 та 46% – 1992 р.; 47 та 50% – 2004 р.; збільшується в 2004 р. на 9,5%); 10 класу (4% – 1992 р., 24% – 2004 р.; збільшується в 2004 р. на 20%); 11 класів (9 та 13% – 1992 р.; 35 і 36% – 2004 р.; збільшується в 2004 р. на 24,5%).

Наведені дані свідчать про тенденцію до *збільшення позитивного вираження* вчителів до учнів. *Зменшення позитивного ставлення і збільшення позитивного вираження* вказує на тенденцію до *пасивно-негативного* стилю педагогічної взаємодії (за Я.Л.Коломінським), який при наявності такого співвідношення *ставлення та вираження* в учнів може бути позначений як *конвенційно-асоційована* взаємодія (маскування негативного або байдужого ставлення до партнера етикетним спілкуванням).

Конвенційно-асоційована взаємодія за своїми ознаками є формальною взаємодією. Для організації такої взаємодії важливою є міра засвоєння зовнішніх спонук (приписів, норм). За таких умов педагогічна взаємодія все більш відходить від парадигми *міжособистісної* взаємодії у напрямку до парадигми *рольової* взаємодії як регламентованому обміну діями. У термінах системної моделі педагогічної взаємодії (див. рис.1.1 с. 65) цей перехід може бути позначений як рух від *міжособистісної* до *соціально-психологічної* взаємодії.

На запитання “Мені здається, що мої очікування відносно доброзичливих контактів з учителями збуваються” (табл. Д.1.7, Д.1.8) відповідь “іноді” вказує на те, що доброзичливість в контактах з учителем як значущих помічають учні: 9 класів (48 та 54% – 1992 р.; 67 та 62% – 2004 р.); 10 класу (58% – 1992 р., 52% – 2004 р.); 11 класів (38 та 43% – 1992 р.; 55 і 36% – 2004 р.).

Відповідь “ніколи” свідчить про те, що зовсім немає досвіду доброзичливих контактів з учителем в учнів: 9 класів (16 та 4% – 1992 р.; 13 та 5% – 2004 р.); 10 класу (0% – 1992 р., 8% – 2004 р.); 11 класів (9 та 3% – 1992 р.; 5 і 14% – 2004 р.).

Доброзичливі контакти з учителем впливають на самопочуття учнів у класі, що є джерелом підвищення ефективності їхнього учіння. Ці контакти не тільки викликають позитивні емоції і знижують дискомфорт та напруженість, але й указують учням на їх статус у системі “вчитель – клас”.

У цілому, доброзичливі контакти формують особливості самопочуття у діяльності, до якого належать наступні ознаки: 1) міжособистісні стосунки в сумісній діяльності; 2) співвіднесення себе з ієрархією у сумісній діяльності; 3) рівень домагань в міжособистісних стосунках; 4) самопочуття в групі.

Із сказаного випливає, що доброзичливі контакти створюють вихідну основу для розвитку діяльній системи учня у взаємодії (Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – результат – винагорода), що виступає як своєрідна *винагорода*, яка підсилює Я-концепцію.

Зведення про особливості “*предметних*” помилок учителя (система “суб’єкт – об’єкт”) можна одержати при аналізі відповідей учнів на запитання, в яких відображується зацікавленість учителя в тому, щоб його мовлення було зрозумілим учням – *ставлення* до мовлення як до засобу дидактичного впливу на учнів. На запитання “*Мені здається, що вчителям байдуже, чи розуміють їх учні чи ні*” (табл. Д.1.9, Д.1.10) відповідь “*іноді*” вказує на те, що зацікавленість у зрозумілості дидактичного мовлення спостерігають в учителя учні: 9 класів (32 та 17 % – 1992 р.; 27 та 5 % – 2004 р.); 10 класу (15 % – 1992 р., 32 % – 2004 р.); 11 класів (24 та 17 % – 1992 р.; 20 та 7 % – 2004 р.).

Відповідь “*ніколи*” свідчить про те, що зацікавленість учителя у зрозумілості мовлення зовсім не помічають учні: 9 класів (16 та 4 % – 1992 р.; 13 та 5 % – 2004 р.); 10 класу (0 % – 1992 р., 8 % – 2004 р.); 11 класів (9 та 3 % – 1992 р.; 5 і 14 % – 2004 р.).

Ці дані указують на особливості *гомогенної* системи “результат учителя (створений текст) – результат учня (зрозумілий текст)” у прагматиці уроків. Ці особливості полягають у тому, що уважність до учня, зацікавленість в його результативності та успішності є елементом єдиної системи взаємодії.

Ставлення до мовлення як до засобу дидактичного впливу відображається у відповідях учнів на запитання: “*Мені здається, що вчителі намагаються пояснювати на уроці зрозуміло і доступно*” (табл. Д.1.11, Д.1.12). Відповідь “*деякі*” вказує на те, що прагнення до зрозумілості та доступності в поясненнях учителя відзначається учнями: 9 класів (29 та 54% – 1992 р.; 33 та 28% – 2004 р.); 10 класу (27% – 1992 р., 32% – 2004 р.); 11 класів (57 та 50% – 1992 р.; 15 та 21% – 2004 р.).

Відповідь “*ніхто*” свідчить про те, що прагнення учителя до зрозумілості та доступності в поясненнях учителя зовсім не відзначається учнями: 9 класів (3 та 8% – 1992 р.; 7 та 0% – 2004 р.); 10 класу (0% – 1992 р., 0% – 2004 р.); 11 класів (0 та 0% – 1992 р.; 0 та 29% – 2004 р.).

Той факт, що учні не помічають прагнення учителя до зрозумілості свого мовлення свідчить про недостатню виразність *гомогенної* системи “дія вчителя – дія учня” у плані відсутності уважності до адресата повідомлення. Комунікативні завдання [159, с. 61] вчителя (доказати, розповісти, пояснити) і комунікативні завдання учнів (зрозуміти, відповісти, запам’ятати, засвоїти, вивчити) утворюють відповідну інтерактивну єдність – *гомогенну* систему “дія вчителя – дія учня” за умов обопільної орієнтації на створення педагогічного дискурсу (див. рис. 4.1. с. 206). Це означає, що вчитель знає, як його розуміють учні, і на основі прогнозування можливих помилок створює умови для їх запобігання. Учні, зі свого боку, бажають зрозуміти пояснення вчителя на основі перенесення елементів його мовлення в простір своєї суб’єктивної

реальності (переведення у внутрішнє мовлення – синхронне розуміння, проказування – відстрочене розуміння).

На підставі отриманих даних можна вважати, що *усвідомлене* прагнення вчителя до *зрозумілості* свого мовлення учнями є скоріше випадковим, ніж закономірним явищем у прагматиці уроку.

“Предметні” помилки вчителя полягають у тому, що він застосовує лексику, яка може бути незрозумілою для учнів. Особливість *вираження* дидактичного задуму в мовленні відображається у відповідях учнів на твердження: “У мовленні вчителів є слова, які мені незрозумілі” (табл. Д.1.13, Д. 1.4). Відповіді “мало” в учнів: 9 класів (58 та 46% – 1992 р.; 40 та 76% – 2004 р.); 10 класу (38% – 1992 р., 44% – 2004 р.); 11 класів (76 та 47% – 1992 р.; 55 та 57% – 2004 р.) указують на те, що для останніх учнів у мовленні вчителя все-таки є слова, значення яких їм невідомі. Незрозумілими можуть бути омоніми, синоніми, малоуживані слова. Наявність незрозумілих слів спонукує до дискурсивного розуміння.

Значення як ідеальна модель об'єкта у свідомості співвідноситься з *інтелектуальними* функціями. Наявність незнайомих слів обумовлює неузгодженість дій вчителя та учнів. Для вчителя використання слова у мовленні є *мовленнєвою дією* (гетерогенна система “*мета – дія*”) для викладу змісту в межах певної системи понять. Для учня сприйняття незнайомих слів у мовленні вчителя відтворюється у гетерогенній системі “*дія – об'єкт*” – незнайомі слова є для них об'єктом. Специфіка дій учнів з цим об'єктом полягає в інтерпретації можливих значень на основі їх власної *системи понять* із залученням *семантизуючих ознак* контексту.

“Предметні” помилки вчителя полягають також й у тому, що він використовує таку побудову фраз, яка незрозуміла для учнів. Ця обставина відображається в відповідях учнів на твердження: “Мені здається, що вчителі говорять надто складно” (табл. Д.1.15, Д.1.16). Відповіді “іноді” та “деякі” дають узагальнене уявлення про те, як сприймається мовлення вчителя на уроці. Однією із причин, яка негативно впливає на засвоєння навчального матеріалу, є фрагментарність сприйняття. Причиною фрагментарності сприйняття є складна побудова педагогічного дискурсу та його окремих елементів. Ускладненість побудови педагогічного дискурсу виникає через порушення логічної послідовності викладу, нечіткий перехід до узагальнень. Занадто абстрактний виклад складних теоретичних явищ, в якому не простежуються відношення причини й наслідку, накопичення визначень понять, відсутність зв'язку послідовності речень з тезою, яка повідомляється, справляє враження складності мовлення.

Отримані дані вказують на те, що педагогічна взаємодія з погляду на її мовленнєве опосередкування не справляє враження *спілкування* вчителя з учнями. З позиції *вчителя* це “робота”, “праця”, “діяльність”, у процесі якої він розмовляє, розповідає, пояснює, викладає тощо, але аж ніяк не спілкується. З позиції *учня* це “учіння”, “обов'язок”, “повинність”, “принук” тощо, у процесі

якої він слухає, відповідає, розуміє, розв'язує тощо, а якщо спілкується, то спілкується не з вчителем, а з іншими учнями, однокласниками.

З огляду на сказане зазначимо, що особистісні та предметні помилки є наслідком *неусвідомлюваних* дій, тобто таких, які здійснюються на рівні навички. За Я.Л.Коломінським, “справжній стиль педагогічного ставлення нерідко виявляє себе саме у таких мимовільних, ненавмисних актах [195, с. 38]”. Він також пише, що з підвищенням педагогічної майстерності педагогічні впливи стають навмисними і різноманітними [195, с. 39].

У цьому контексті слід особливо підкреслити значущість навичок для здійснення педагогічної взаємодії, які згідно із нашою моделлю належать до міжособистісної системи (див. рис. 3.5 с. 173). Особистісні і діяльнісні навички є і основою, і результатом *узгодження* власних дій з діями іншого та їх *усвідомлення* як інтерсуб'єктного досвіду.

Те, що ми назвали особистісними і діяльними “помилками”, у практиці навчання є досить поширеним явищем, яке вказує на те, що в діяльності вчителя співіснують “професійне” (результат соціалізації) і “індивідне” (результат індивідуалізації). Отже, педагогічна взаємодія здійснюється як міжособистісна взаємодія, особливості якої визначаються рівнем соціалізації вчителя та учнів, їхніми навичками інтегративної поведінки, а також особистісними навичками, які виявляються у першу чергу у *ненавмисних* актах вербальної поведінки.

5.2.3. Інтернальне індискретне регулювання педагогічної взаємодії. Значний інтерес для проблематики педагогічної взаємодії має питання про те, як відображається у свідомості вчителя та учнів континуум подій педагогічного процесу. Виходячи з принципу функціональної системи, педагогічна взаємодія у будь-якому її акті психологічно засновується на певних протилежностях, які визначають її внутрішню індискретну будову.

Ця частина емпіричного дослідження мала на меті виявити уявлення учителів про себе як реально *діючого* вчителя і про вчителя, що міг би бути їхнім *ідеалом*. У рангуванні вчителями параметрів особистісно-діяльній моделі повинно було знайти відображення їхнє *самосприйняття* і *сприйняття учнів* у педагогічній взаємодії, що є, по суті, відображенням їхнього професійного досвіду.

Для того, щоб з більшою точністю виявити специфічність психологічних механізмів як регуляторів педагогічної взаємодії, 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 праці. 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 поставленій меті.

Ми очікували, що в самооцінках і оцінці ідеального вчителя будуть виявлені індивідуальні переваги стосовно окремих параметрів, що додають індивідуальну своєрідність їхнім інтеракціям з учнями. Як приклад наводимо

результати обстеження вчителя Л.Т. (вчитель української мови та літератури ЗОШ №9 м. Ізмаїла) (додаток Ж.1 табл.Ж.1.1).

У рангуванні параметрів у *бажаній* моделі відображено уявлення вчителя Л.Т. про те, що важливо у взаємодії з учителем для учнів. Різниця рангів показує, що його взаємодія з учнями є: а) надлишковою за параметрами *гуманність, системність, практичність, доступність*; б) недостатньою за параметрами *міжпредметні зв'язки, особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення*.

Це означає, що в своїх інтеракціях з учнями вчитель Л.Т. виявляє із суб'єкт-суб'єктних параметрів тільки *гуманність* (позитивне ставлення до учнів на основі розуміння їх прагнення до самоствердження), а із суб'єкт-об'єктних – *системність* (узагальнене уявлення про свої професійні та дидактичні прийоми), *практичність* (уміння професійно конкретизувати поняття навчальної дисципліни), *доступність* (уміння не перевантажувати виклад і використовувати таку кількість логічних суб'єктів та предикатів, які учні можуть аналізувати при сприйнятті).

На думку вчителя Л.Т., учні воліють відчутти прояви таких параметрів, як *міжпредметні зв'язки* (використання минулого досвіду учнів), *особистість* (професійний імідж учителя), *особистісна позиція* (вираження вчителем його особистісних смислів), *ерудиція* (професійно-особистісний зміст самопрезентації), *компетентність* (професійний інтелект учителя), *критичність мислення* (відсутність у вчителя прив'язаності до гностичних стереотипів). В основному, ці параметри належать до суб'єкт-суб'єктної парадигми.

Із сказаного випливає, що, на думку вчителя Л.Т., учні очікують від учителя суб'єкт-суб'єктних взаємин. Це вказує на те, що вчитель усвідомлює важливість *регулятивного* аспекту педагогічної взаємодії для учнів. Насправді ж він прагне до суб'єкт-об'єктних відношень, концентруючи свою увагу на уроках на *виконавчому* аспекті педагогічної взаємодії. Інакше кажучи, визначаючи соціальну цінність суб'єкт-суб'єктних взаємин, вчителі у той же час на практиці реалізують суб'єкт-об'єктні відносини у взаємодії. Це свідчить про те, що ідея суб'єкт-суб'єктних взаємин ще не набула рівня установки. Використовуючи терміни О.Г.Асмолова [25], можна сказати, що зазначена ідея існує у плані *смысловой*, але відсутня у плані *операційної* установки.

Сказане означає, що основним функціональним атрибутом учителя Л.Т. у прагматичній взаємодії з учнями є *суб'єкт-об'єктна* парадигма, яка виражається в переважній увазі до: 1) професійних та дидактичних прийомів на уроці; 2) уміння конкретизувати лінгвістичні та літературознавчі поняття; 3) раціонального добору та дозування навчальної інформації (необхідна та достатня кількість логічних суб'єктів та предикатів).

Коефіцієнт рангової кореляції в діадах “отримана модель – еталонна модель”, “бажана модель – еталонна модель” і “отримана модель – бажана модель” склав відповідно 0,31, 0,67 та -0,07, що свідчить про низьку кореляцію

параметрів еталонної моделі з параметрами, що присутні в діяльності вчителя Л.Т. У діаді “бажана модель – еталонна модель” коефіцієнт рівний 0,67 указує на те, що учні, на думку вчителя, бажали б, щоб учитель у своїй діяльності був більше схожий на еталонну модель. Відзначимо, що в еталонній моделі перші місця займають параметри, які є значущими для *регулятивного* аспекту діяльності (спільної діяльності). Це означає, що вчитель Л.Т. усвідомлює важливість регулятивного аспекту для здійснення інтерактивних контактів із класом.

Звертає на себе увагу той факт, що коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” має негативний знак. Відсутність кореляції між параметрами отриманої та бажаної моделі дає підставу для судження про відсутність у вчителя Л.Т. *установки* на взаємодію з учнями. Установка на взаємодію характеризується у першу чергу тим, що вчитель у прагматичі уроку орієнтується на очікування учнів стосовно професійних проявів його особистості. В нашому випадку, як ми вважаємо, вчитель не піклується про те, щоб його дії та поведінка відповідали очікуванням учнів.

На практиці в учителя Л.Т. реалізується установка не на *взаємодію*, а на *вплив*. За таких умов його увага звертається на *власне волевиявлення*.

Застосовуючи поняття із запропонованої нами структури діяльності “*Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – об'єкт – результат – винагорода*”, можна відзначити наступні риси у професійних діях учителя на уроці. Регулятивний аспект представлений у нього параметром *гуманність* (розуміння прагнення учнів до самоствердження). Це означає, що в його Я-концепції *гуманність* належить до її провідних атрибутів. Але розуміння прагнення учнів до самоствердження (стосується в першу чергу міжособистісних відносин) не може служити основою для їх спонукання до виконання навчальних завдань, тому що воно не має імпліцитної вказівки на власне *діяльнісне* опосередкування міжособистісних стосунків. Таким опосередкуванням є, на наш погляд, професійно-особистісні установки (параметр *учитель як особистість*) та їх експлікація в професійному мовленні (параметр *особистісна позиція*). Відсутні опосередковані спонукання (регулятивний аспект взаємодії) компенсуються прямими спонуканнями, які входять до виконавчого аспекту (система “мета – дія”).

Оцінка вчителем Л.Т. бажаності інтерактивних параметрів для учнів в прагматичі власних уроків свідчить про його *узагальнене уявлення* про те, яких специфічних ознак набувають його уроки в даному класі. Ці ознаки стосуються, в першу чергу, усвідомлення ситуацій успіху (досягнення дидактичної мети) та причин, які перешкоджають цьому.

Указівкою на причини “неуспіху” можуть служити параметри: 1) *особистість* (професійний імідж учителя) – вчитель усвідомлює завдяки реакціям учнів і те, що в його поведінці на уроці відсутня достатня кількість професійних проявів його особистості, і те, що ці прояви важливі для учнів; 2) *особистісна позиція* (вираження вчителем його особистісних смислів) –

вчитель вважає за доцільне висловлювати на уроці свою точку зору стосовно різних аспектів навчання, і важливість таких формулювань для організації спільної праці з учнями. Але він усвідомлює й те, що йому такі формулювання не вдаються; 3) *ерудиція* (професійно-особистісний зміст самопрезентації) – вчитель помічає, що на його уроках немає таких ситуацій, в яких він розповідав би учням щось, що виходило би за межі навчальних завдань. На його думку, такі композиційні відступи учням необхідні; 4) *компетентність* (професійний інтелект учителя) – вчитель відмічає, що для учнів дуже важливо бачити різні прояви професійного інтелекту вчителя. Такі прояви формують професійний імідж учителя; 5) *критичність мислення* (відсутність у вчителя прив'язки до гностичних стереотипів) – вчитель визнає значущість гнучкості мислення для здійснення інтерактивних контактів з учнями.

Педагогічна взаємодія базується не тільки на зусиллях вчителя, але й залежить від дій учнів, що по-своєму сприймають і розуміють *особистість* та *діяльність* учителя, на що вказують відповіді учнів 10 класу (табл.Ж.1.2).

Коефіцієнти в діаді “отримана модель – еталонна модель” указують на те, що на думку учнів, інтерактивні параметри виражені у вчителя Л.Т. у *високій* мірі – оцінки учнів Ав. (0,69), Кр. (0,71), Ка. (0,71), Ді (0,81), Бе. (0,99), в середній мірі – оцінки учнів Ба. (0,48), Ку. (0,57), Аб. (0,59), Бо. (0,64).

Високе значення коефіцієнта рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель” в оцінках учнів Бе. (0,99), Ма. (0,85), Кр. (0,71) та *середнє* його значення в оцінках учнів Ам. (0,44), Бо. (0,47). Ба. (0,49) вказують на те, наскільки значущі інтерактивні параметри для учнів.

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” указує на *високий* ступінь задоволеності взаємодією з вчителем в учнів Ма. (0,96), Бе. (0,99), Кр. (1,00), на *середній* – в учнів Ка. (0,40), Ку. (0,48), Бо. (0,52), Ба. (0,57) і *низький* – в учнів Ді. (0,03), Аб. (0,36), Ав. (0,36). Коефіцієнти рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” указують на міру збігу очікувань учнів з реальним проявом професійних якостей учителя у педагогічній взаємодії.

Отримані результати свідчать про те, що педагогічна взаємодія вчителя з класом на є однорідною за своєю суттю та проявом. У кожній діаді “вчитель – учень” виникає своєрідний інтерактивний простір, який можна охарактеризувати за допомогою коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель”. *Чим більше величина коефіцієнта рангової кореляції, тим більшим є інтерактивний простір у системі “вчитель – учень”*. Інтерактивний простір в його деталізованому вигляді набуває ознак *гомогенних* функціональних систем (Я-концепція вчителя – Я-концепція учня, особистісні смисли вчителя – особистісні смисли учня тощо). Сказане означає, що професійні дії учителя Л.Т. на його уроках в 10 класі по-різному здійснюються в різних інтерактивних діадах “вчитель – учень” залежно від міри збігу регулятивних та виконавчих аспектів взаємодії. Чим більшим є збіг регулятивних та виконавчих аспектів, тим більше можливість впливу суб'

ектності вчителя на суб'єктність учня в особистісному та діяльнісному аспектах. Отже, коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” може бути показником міри інтенсивності взаємодії учителя та учня, а різниця рангів в діаді “отримана модель – бажана модель” – показником змістовної специфіки їхніх інтеракцій.

Важливим показником специфіки педагогічної взаємодії вчителя з учнями є його уявлення про ідеального вчителя. Уявлення про ідеал містить в собі образ мети [426, с. 195]. Мета, в свою чергу, належить до категорії задачі [243, с. 107]. До задачі належать логічні відношення, які виражають істотні ознаки явища, що пізнається. Отже, уявлення вчителя про ідеального вчителя відображає його бачення педагогічної задачі з позиції минулого досвіду з урахуванням вимог перспективної діяльності у плані її удосконалення.

Уявлення про ідеального вчителя дає можливість виявити логічні відношення, які на думку даного вчителя є істотними для здійснення завдань його професійної діяльності. Інтерактивні параметри можуть бути використані як рефлексивні віхи в оцінці власної педагогічної діяльності та оцінці співвідношення своїх майбутніх професійних властивостей та якостей.

При оцінці вчителем Л.Т. ідеального вчителя (табл. Ж.1.3) коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” склав 0,64, що вказує на середній ступінь значущості інтерактивних параметрів для вчителя Л.Т. в образі ідеального вчителя. У порівнянні з коефіцієнтом рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” в самооцінці (табл. Ж.1.1) цей коефіцієнт збільшився від 0,31 до 0,64. Це свідчить про значущість для вчителя Л.Т. еталонної моделі. Вона є орієнтиром для пошуку логічних відношень в педагогічних задачах, які розв'язує вчитель Л.Т. в своїй діяльності.

Відповідно до отриманих результатів, логічні відношення педагогічних задач, на думку вчителя Л.Т., повинні полягати в надлишкових параметрах *особистість* (професійні прояви особистості) (+12) та *особистісна позиція* (власний погляд на різні аспекти навчання) (+12). Недостатніми виявились параметри *ерудиція* (професійно-особистісний зміст самопрезентації) (-9), *критичність мислення* (відсутність прив'язаності до гностичних стереотипів, гнучкість мислення) (-8) та *практична придатність занять* (професійна конкретизація пізнаваних явищ та понять) (-5).

Співвідношення надлишкових та недостатніх параметрів можна розглядати як своєрідну функціональну систему. Результатом вирішення діалектичних протиріч у системі протилежностей “*особистість, особистісна позиція – критичність мислення, практична придатність занять*” мають бути ознаки параметрів *критичність* та *практичність* у прояві параметрів *особистість, особистісна позиція*.

Судячи з коефіцієнта в діаді “бажана модель – еталонна модель”, учні у взаємодії з ідеальним учителем менше орієнтувалися б на інтерактивні параметри еталонної моделі (0,24), ніж при взаємодії з реальним учителем. Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель”

зменшився від 0,67 в самооцінці (табл. Ж.1.1) до 0,24. Оцінюючи модель ідеального вчителя за учнів, учитель Л.Т. вважає, що для них більш важливою є не теоретично узгоджена педагогічна доктрина, а інша модель, у якій відображуються особливості розвитку власної суб'єктності учнів. Цей факт указує на те, що вчитель Л.Т. усвідомлює наявність певної розбіжності між педагогічною доктриною та її реалізацією у практиці шкільного навчання, з одного боку, та специфічними особливостями особистості, діяльності учнів, з другого.

Відсутність установки на взаємодію з учнями проявилось також і при оцінюванні ідеального вчителя. Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” склав в даному випадку 0,04. При самооцінці власної діяльності його величина дорівнювала –0,07.

Логічні відношення інтерактивних задач навчання, які виражають уявлення учнів про істотні для них ознаки педагогічної взаємодії, можна отримати шляхом аналізу результатів оцінювання ідеального вчителя за допомогою інтерактивних параметрів. (Результати оцінювання ідеального вчителя учнями 10 класу наведені у табл. Ж.1.4).

Досить високо оцінили значущість інтерактивних параметрів для образу ідеального вчителя (коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – еталонна модель”) учні Кр. (0,71), Ба. (0,78), Ді. (0,89). Ма. (1,00). Дані таблиці Ж.1.4 (оцінка вчителя Л.Т. учнями 10 класу) дозволяють отримати наступні співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* в цих учнів: Кр. (0,71 – 0,71), Ба. (0,48 – 0,78), Ді. (0,81 – 0,89). Ма. (0,83 – 1,00).

У середній мірі оцінили значущість інтерактивних параметрів для образу ідеального вчителя (коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель”) учні Бо. (0,46). Ка. (0,50), Ав. (0,65), Бе. (0,65).

Співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* в цих учнів є наступним: Бо. (0,64 – 0,46), Ка. (0,79 – 0,50), Ав. (0,69), Бе. (0,99 – 0,65). В оцінці ідеального (бажаного) вчителя значущість параметрів еталонної моделі зменшується у порівнянні з параметрами отриманої моделі реального вчителя.

У низькій мірі оцінив значущість інтерактивних параметрів для образу ідеального вчителя учень Аб. (0,39). Співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* у нього наступне: Аб. (0,59 – 0,39).

Бажаність інтерактивних параметрів в образі ідеального вчителя для учнів (коефіцієнт рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель”) показана в наступних даних. *Високе* значення коефіцієнта рангової кореляції відзначено в учнів Кр. (0,71), Ба. (0,72), Ав. (0,82), Ма. (1,00). Співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* в цих учнів є наступним: Кр. (0,71 – 0,71), Ба. (0,49 – 0,72), Ав. (0,64 – 0,82), Ма. (0,8 – 1,00). *Середнє* значення коефіцієнта рангової кореляції відзначено в учнів Ді. (0,53), Ка. (0,56), Бо. (0,62). Співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* в цих учнів наступне: Ді. (-0,05 – 0,53), Ка. (0,47 –

0,56), Бо. (0,47 – 0,62). *Низьке* значення коефіцієнта рангової кореляції відзначено в учнів Аб. (0,25), Ку. (0,34). Співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* має наступне вираження: Аб. (0,44 – 0,25), Ку. (0,36 – 0,34).

Все вищесказане свідчить про існування певних розходжень при оцінці учнями реального діючого та уявного (бажаного) вчителя. Ці розходження зумовлені індивідуальним досвідом учнів у взаємодії з учителем і виражають їхнє прагнення до таких відносин, які забезпечували б їм *реалізацію власної суб'єктивності* в інтерактивних контактах з педагогом.

Найбільш інформативним для проблематики педагогічної взаємодії є коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель”, який відображає уявлення учнів про те, наскільки образ ідеального вчителя відповідає їх бажанням. Слід зазначити, що міра збігу ідеалу з його бажаністю для індивіда є показником рівня досконалості ідеалу. Якщо уявлення про ідеал засновано на *рефлексивних узагальненнях*, то атрибути ідеалу та уявлення про їх бажаність знаходяться у відношеннях тотожності. Якщо уявлення про ідеал засновано 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.

Високе значення коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” відзначено в учнів Бе. (0,67), Ав. (0,75), Бо. (0,75), Кр. (1,00), Ма. (1,00). Співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* в цих учнів наступне: Бе. (0,99 – 0,67), Ав. (0,36 – 0,75), Бо. (0,57 – 0,75), Кр. (1,00 – 1,00), Ма. (0,96 – 1,00). *Середнє* значення коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” відзначено в учнів Ку. (0,44). Ді. (0,51), Ка. (0,58), Ба. (0,62). Співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* в цих учнів наступне: Ку. (0,48 – 0,44), Ді. (0,03 – 0,51), Ка. (0,40 – 0,58), Ба. (0,57 – 0,60). *Низьке* значення коефіцієнта рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” відзначено в учня Аб. (0,36). Співвідношення коефіцієнта рангової кореляції в парадигмі *реальне – бажане* у нього таке: Аб. (0,36 – 0,36).

Зіставлення отриманої моделі в *самооцінці* та в *оцінці ідеального вчителя* (вчитель Л.Т.) дає можливість проаналізувати особливості того ментального простору (суб'єктивна реальність), в якому відбувається розвиток регулятивного аспекту діяльності “*Я-концепція – особистісні смисли (функції) – мотиви*”. Цей простір може бути описаний шляхом звертання до *надлишкових* параметрів у діаді “отримана модель – бажана модель” в самооцінці та в оцінці ідеального вчителя. У даному випадку цей простір може бути окреслений параметрами *гуманність* (табл. Ж.1.1) та *особистість, особистісна позиція* (табл. Ж.1.3). Співвідношення цих параметрів можна розглядати також як своєрідну функціональну систему. Результатом вирішення діалектичних протиріч в системі протилежностей “*гуманність* (розуміння прагнення учнів до

самоствердження) – особистість (професійні прояви особистості), особистісна позиція (власний погляд на різні аспекти навчання)” мають бути ознаки параметрів особистість та особистісна позиція у прояві параметру гуманність. Існуючий параметр набуває ознак бажаних параметрів.

Недостатні параметри в діаді “отримана модель – бажана модель” в самооцінці та в оцінці ідеального вчителя можуть бути також досить інформативними. У даному випадку цей простір окреслюється параметрами міжпредметні зв'язки, особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення (табл. Ж.1.1) та ерудиція, критичність мислення, практична придатність занять (табл. Ж.1.3). Ці параметри є функціональними протилежностями у визначенні простору логічних відношень, які вказують на істотні ознаки умов педагогічної взаємодії – явища, що пізнається.

Результатом вирішення діалектичних протиріч у системі протилежностей “міжпредметні зв'язки (використання минулого досвіду учнів), особистість (професійний імідж учителя), особистісна позиція (вираження вчителем його особистісних смислів), ерудиція (професійно-особистісний зміст самопрезентації), компетентність (професійний інтелект учителя), критичність мислення (відсутність у вчителя прив'язаності до гностичних стереотипів) – ерудиція (професійно-особистісний зміст самопрезентації), критичність мислення (відсутність прив'язаності до гностичних стереотипів, гнучкість мислення) та практична придатність занять (професійна конкретизація пізнаваних явищ та понять)” мають бути ознаки параметрів ерудиція, критичність мислення, практична придатність занять у прояві параметрів міжпредметні зв'язки, особистість, особистісна позиція.

Оцінка ідеального вчителя за інтерактивними параметрами іншим учителем (вчителька російської мови та літератури Е.Ш.) і її самооцінка дозволили одержати наступні результати (табл. Ж.1.5).

Різність рангів показує *надмірність* взаємодії за параметрами особистісна позиція (+8), ерудиція (+6), колегіальність (+6) (суб'єкт-суб'єктна парадигма) і *недостатність* за параметрами компетентність (суб'єкт-суб'єктна парадигма) (-4), логічність (-5), доступність (-4), міжпредметні зв'язки (суб'єкт-об'єктна парадигма).

Основним функціональним атрибутом вчительки Е.Ш. у взаємодії з учнями є *суб'єкт-суб'єктна* парадигма, яка виражається в переважній увазі до: 1) вираження своїх особистісних смислів на уроці; 2) надання професійно-особистісного змісту самопрезентації на уроці; 3) взаємодії з учнями та доброзичливого ставлення до них.

Бажаність інтерактивних параметрів для учнів на погляд вчительки Е.Ш. свідчить про її узагальнене уявлення про специфічні ознаки уроків в даному класі. Ці ознаки стосуються також усвідомлення причин, які перешкоджають досягненню дидактичної мети. Указівкою на такі причини можуть служити наступні параметри, які, на думку вчительки Е.Ш., є бажаними для учнів: 1)

компетентність – проявляється в навичках розв'язання професійних практичних задач. (Вчительці не вдається розв'язання таких задач. Вона вважає, що треба навчитися їх розв'язувати); 2) *логічність* – проявляється в композиційних особливостях викладу навчального матеріалу, які створюють основу для виникнення почуття ясності думки та згоди з доповідачем. (Композиційні особливості мовлення вчительки не сприяють виникненню почуття ясності думки. Вона прагне навчитися пояснювати так, щоб в учнів виникало почуття ясності думки); 3) *доступність* – проявляється у такій кількості логічних суб'єктів та предикатів, яка дозволяє учням розуміти мовлення вчительки у ході його сприйняття. (Кількість логічних суб'єктів та предикатів перевищує здатність учнів до їхнього оперативного розуміння. Вчителька бажає навчитися дозувати кількість логічних суб'єктів та предикатів); 4) *міжпредметні зв'язки* – проявляється в умінні звертатися до відповідних понять у різних навчальних дисциплінах, використовувати минулий досвід учнів. (У мовленні вчительки на уроці відсутні звертання до трактування понять у суміжних навчальних дисциплінах. Учителька вважає за доцільне навчитись використовувати на уроках міжпредметні зв'язки).

Високий коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” (0,87) свідчить про те, що вчителька в узагальненій оцінці своїх уроків виражає згоду із розташуванням інтерактивних параметрів саме в такій послідовності, яка була запропонована нами. Це означає, що вона на своїх уроках приділяє достатню увагу регулятивному аспекту у взаємодії з учнями. *Середній* коефіцієнт рангової кореляції у діаді “бажана модель – еталонна модель” (0,58) указує на міру бажаності еталонної моделі для учнів з погляду вчительки Е.Ш. *Низький* коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” (0,35) свідчить про особливості самооцінки вчительки Е.Ш. стосовно інтерактивних контактів з учнями. Головною особливістю цих контактів є те, що вчителька у своїх діях виходить із власного погляду на основне призначення педагогічної праці. Особливості її погляду відображені в *надмірності* параметрів *особистісна позиція* (+8), *ерудиція* (+6), *колегіальність* (+6). Те, що для учнів більш бажані параметри *компетентність* (-4), *логічність* (-5), *доступність* (-4), *міжпредметні зв'язки*, вона хоча і усвідомлює, але *хід* та *динаміка* подій уроку змушує її дотримуватися своїх вже сформованих *установок*. Це означає, що в прагматичі її уроків існує певне діалектичне протиріччя між довірливим (виявляється в діях на рівні *умінь*) і не довірливим (виявляється в діях на рівні *навичок*). Слід вважати, що це протиріччя тим більше, чим менше співвідношення між тим, що відбувається, і тим, що є бажаним і доцільним у цій ситуації. Це протиріччя відображується у коефіцієнті рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель”.

Із наведеного випливає, що *найбільш* вираженим у даному випадку є протиріччя у діаді “отримана модель – бажана модель” (міра відповідності дій вчительки очікуванням учнів). Усупереч очікуванням учнів, що рефлексуються, вчитель поводить відповідно своїм узагальненим особистісним та діяльнісним

схемам.

Діада “бажана модель – еталонна модель” відображує узагальнене уявлення вчительки про те, що є бажаним для учнів. У цьому уявленні містяться вказівки на своєрідність інтерактивного та перцептивного досвіду вчительки. Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель” у даному випадку свідчить про *середню* міру прояву діалектичного протиріччя між *теоретичною доктриною* (еталонна модель) та її відповідністю *узагальненим уявленням* про учнів (бажана модель).

Найменшим є прояв діалектичного протиріччя в діаді “отримана модель – еталонна модель” (коефіцієнт рангової кореляції 0,87). Це свідчить не тільки про високу міру узгодженості індивідуальних установок учительки Е.Ш. з теоретичною доктриною, але й насамперед про її переважну установку на створення власної педагогічної концепції.

Сказане дає підставу для наступного висновку. Найбільш сформованим у діяльності вчительки Е.Ш. є *теоретичний* компонент (створення власної виховної, дидактичної концепції). У меншій мірі є сформованим *перцептивний* компонент (створення несуперечливого образу учнів). Найменш сформованим є *інтерактивний* компонент (створення власного інтерактивного концепту – уявлення про те, як має бути організована взаємодія з учнями).

Виникнення діалектичних протиріч супроводжується розгортанням мовленнєвої активності у внутрішніх діалогах. У внутрішніх діалогах відбувається аналіз подій (відображення послідовності подій, виявлення причинно-наслідкових відношень, регулятивні судження про майбутні дії в аналогічних ситуаціях). Той факт, що коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” має високе значення (0,87), свідчить про відносно завершення процесу вирішення діалектичного протиріччя в створенні власного теоретичного концепту.

Особливості сприйняття учнів відображуються в коефіцієнті рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель” (0,58). Цей коефіцієнт указує на більш розгорнуті процеси внутрішніх діалогів та відносно незавершеність формування уявлень про учнів. Внутрішні діалоги мають таку ознаку внутрішнього мовлення як *предикативність* (означення предиката судження). Виходячи з цього, можна вважати, що у внутрішніх діалогах учительки відносно сприйняття учнів акцентуються їх відмітні риси – чим вони відрізняються від образу пересічного учня в плані співвідношення *належних* та *відсутніх* функціональних ознак.

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” (0,35) дає можливість стверджувати не тільки про наявність діалектичних протиріч в інтерактивних контактах з учнями (протиріччя між бажаним та дійсним), але й про досить розгорнуті процеси внутрішніх діалогів з приводу подолання розбіжності між бажаним та дійсним.

Інтегративним результатом міркувань (внутрішніх діалогів) щодо усунення причин неуспіху в педагогічній взаємодії є уявлення про ідеального

вчителя – уособлення професійного успіху. Оцінка вчителькою Е.Ш. ідеального вчителя за інтерактивними параметрами має наступний вигляд (табл. Ж.1.6). Зменшення коефіцієнта в діаді “отримана модель – еталонна модель” у порівнянні з аналогічним показником у самооцінці (0,39) указує на те, що в побудові образу ідеального для себе учителя, вчителька Е.Ш. прагне до іншої концепції педагогічної взаємодії, ніж та, котра представлена в еталонній моделі. Відзначено збільшення коефіцієнта в діаді “отримана модель – бажана модель”, що у даному випадку склав 0,86. Це вказує на наявність у вчительки Е.Ш. установки на взаємодію з учнями. На користь цього висновку свідчить позитивна різниця рангів за параметром *колегіальність* (+8).

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” (0,39) в оцінці ідеального учителя указує на виникнення діалектичного протиріччя в системі “існуючий теоретичний концепт – існуючі практичні вимоги” і, отже, на інтенсивність внутрішніх діалогів відносно того, які якості повинні бути в ідеального вчителя відповідно до вимог практики сучасної школи. В діаді “отримана модель – еталонна модель” в самооцінці процес створення власної виховної та дидактичної концепції спирається на мислене зіставлення конкретизованих теоретичних положень із власним узагальненим досвідом. При оцінці ідеального вчителя зіставлення в діаді “отримана модель – еталонна модель” відбувається шляхом *реконструкції*: 1) вихідної моделі інтерактивних параметрів учителя; 2) узагальненого бачення пересічного учня. При такій реконструкції у вчительки Е.Ш. помітна тенденція до створення такої інтерактивної моделі, яка враховує очікування учнів щодо умов взаємодії.

Зіставлення *надлишкових* та *недостатніх* параметрів в діаді “отримана модель – бажана модель” дає можливість отримати уявлення про функціональну систему, в рамках якої відбувається вироблення інтерактивних установок у вчительки Е.Ш. відносно себе як ідеального вчителя: *колегіальність* (+8) – *особистісна позиція* (-7), *гуманність* (-6). Виходячи з того, що елементи системи впливають один на одне, можна вважати, що параметр *колегіальність* набуває ознак параметрів *особистісна позиція*, *гуманність* і навпаки. Однак *особистісна позиція* та *гуманність* є шуканими параметрами (вчитель усвідомлює їх важливість для учнів і їх недостатній розвиток у себе). На цій підставі можна вважати, що недостатні параметри у складі функціональної системи набувають ознак надлишкових параметрів – вираження *особистісної позиції*, *гуманності* в педагогічній взаємодії набуває ознак параметра *колегіальність*.

Зведення про особливості інтерактивних контактів у педагогічній взаємодії можна отримати шляхом зіставлення уявлень про ідеального вчителя педагога та учнів. Відповіді учнів 11 класу на судження щодо образу ідеального вчителя (табл. Ж.1.7) показують, що ідеальний учитель відповідає еталонній моделі у високому ступені в оцінках учнів Ме. (0,65), Ск. (0,67), Сю. (0,67), Ті (0,67), Пс. (0,72), По. (0,77), Ск. (0,80), Ум. (0,91). Відповідність у середньому ступені відзначено в учнів Бе. (0,36), Ду. (0,51), Ко. (0,51), Гр. (0,56), Пу. (0,62),

Ал. (0,62), Ма. (0,64). Для учнів До. (0,15), Кі. (0,28) відповідність образу ідеального вчителя параметрам еталонної моделі виявилася низькою.

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” свідчить про міру задоволеності учнів існуючим теоретичним концептом учителя (еталонна модель). Ступінь збігу уявлення про бажаність параметрів (діада “бажана модель – еталонна модель”) виявилася високою в учнів Ме. (0,65), Ма. (0,69), Пс. (0,73), середньою – в учнів Ко. (0,38), Кі. (0,43), До. (0,46), Сю. (0,47), Ал. (0,49), Ум. (0,49), Пу. (0,52), Ск. (0,64), Ті. (0,69), низькою – в учнів Ді. (-0,05), Ду. (0,27), Бе. (0,30), Гр. (0,32), По. (0,34).

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель” відображує особливості узагальнень учнів 11 класу відносно *пересічного учня*. В цих оцінках пересічний учень знаходиться в *опозиційних* стосунках з ідеальним учителем – чим меншим є значення коефіцієнта рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель”, тим більшим є несхожість образів ідеального вчителя і пересічного учня і, отже, меншим, простір міжособистісних смислів в інтерактивних контактах.

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” відображає збіг уявлень про ідеальне і бажане (що в даному контексті є синонімічним) є високим в оцінках учнів Пс. (0,65), Ма. (0,69), По. (0,71), Пу. (0,71), Ду. (0,94), Гр. (0,95), Ал. (0,97). У середній мірі він виражений в оцінках учнів Ум. (0,41), Кі. (0,42), Ко. (0,51), Ск. (0,63), Сю. (0,64), Ті. (0,64). Низький коефіцієнт рангової кореляції в оцінках учнів Ді. (-0,10), Бе. (0,01), До. (0,34).

Зіставимо ранжирування параметрів в отриманій (табл. Ж.1.8) і бажаній моделях (табл. К.1.9) з високим (учень Ал.) і низьким (учень Бе.) значенням коефіцієнта рангової кореляції в діаді ОМ-БМ. В учня Ал. (коефіцієнт рангової кореляції 0,97) надлишковим виявилися параметри *особистісна позиція* (+11), *системність занять* (+8) і недостатніми – *гуманність* (-10), *практична придатність* (-8). Надлишкові параметри *особистісна позиція*, *системність занять* і недостатні параметри – *гуманність*, *практична придатність* утворюють функціональну систему. Елементи системи впливають один на одне і породжують *системний* результат. У даному випадку таким результатом є набуття ознак параметру *особистісна позиція* параметром *гуманність* (суб'єкт-суб'єктна парадигма), параметру *системність занять* параметром *практична придатність* (суб'єкт-об'єктна парадигма) і навпаки. При високій оцінці потенційних інтерактивних контактів з учителем (коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” 0,97) учень своєю вербальною та невербальною поведінкою *стимулює* вчителя до прояву саме тих параметрів, які є для нього бажаними, і прояв яких він очікує від нього.

В учня Бе. (коефіцієнт рангової кореляції 0,01) надлишковими параметрами з'явилися *вчитель як особистість* (+7), *товариськість* (+6), *логічність* (+4) і недостатніми – *ерудиція* (-10). Надлишкові параметри *вчитель як особистість*, *товариськість*, *логічність* і недостатній параметр *ерудиція* також утворюють функціональну систему. Результатом цієї системи є

взаємовплив параметрів, які належать до суб'єкт-суб'єктної парадигми – параметри *вчитель як особистість, товариськість, логічність* набувають ознак параметру *ерудиція* і навпаки.

У цьому випадку можна було б вважати, що названі параметри є протилежностями в парадигмі *одержане – бажане*, якби коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” був би досить високим. Відсутність кореляції між параметрами отриманої та бажаної моделі (коефіцієнт рангової кореляції 0,01) свідчить про те, що така функціональна система є абстрактним конструктом, який указує лиш на *потенційні* зміни в здійсненні інтерактивних контактів.

Той факт, що коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” при оцінці ідеального вчителя (з погляду учня) має не завжди високе значення, свідчить про залежність образу ідеального учителя від *конкретного досвіду* учня у взаємодії з учителями. При оцінці ідеального вчителя учні проте мали перед собою як еталон образ (образи) *конкретних* учителів. Якби вони керувалися у своїх оцінках не *образом*, а узагальненою *ідеєю* ідеального вчителя, то можна було б спостерігати *ідентичність* оцінки ідеального і бажаного вчителя.

У тих випадках, коли коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” має низьке значення, можна допускати вплив *категоричності* і *конкретності* мислення на оцінку ідеального і бажаного вчителя. Сказане стосується не тільки оцінок учнів, але й вчителів (коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” учителів Л.Т. і Е.Ш.).

Високе значення коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” свідчить про те, що при оцінці ідеального вчителя керуються відповідними *узагальненнями* відносно функціональних (інтерактивних) ознак педагога. Наприклад, коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” склав 0,87, у діаді “бажана модель – еталонна модель” – 0,87 і в діаді “отримана модель – бажана модель” – 1,00 при оцінюванні ідеального вчителя вчителькою А.С. (табл. Ж.1.10).

Аналогічні дані отримані при оцінюванні ідеального вчителя директором школи: коефіцієнт у діаді “отримана модель – еталонна модель” склав 0,67, у діаді “бажана модель – еталонна модель” – 0,73 і в діаді “отримана модель – бажана модель” – 0,98. Надлишковим виявився параметр *особистісна позиція* (+13) і недостатнім параметр *вчитель як особистість* (табл. Ж.1.11).

Оцінка вчителями школи ідеального вчителя за інтерактивними параметрами дає можливість одержати уявлення про специфіку педагогічних підходів у здійсненні педагогічної взаємодії з учнями, характерних для вчителів даної школи. Порівняємо еталонну і отриману модель ідеального вчителя, що впливає з відповідей 24 вчителів школи.

Різниця рангів параметрів в отриманій моделі (відображує уявлення вчителів школи про образ ідеального вчителя) і в еталонній моделі (відображує

наше уявлення про параметри і їхню ієрархічну послідовність у професійному габітусі педагога) показує, що *надлишковими* (зайвими) з погляду вчителів є параметри *вчитель як особистість* (+14), *особистісна позиція* (+9), *ерудиція* (+6), *товариськість* (+5), *колегіальність* (+5) (табл. Ж.1.11).

Надлишкові параметри *вчитель як особистість*, *особистісна позиція*, *ерудиція*, *товариськість*, *колегіальність* (суб'єкт-суб'єктна парадигма) і недостатні (те, що має бути) параметри – *логічність*, *стимуляція до самотійної роботи*, *інформативність*, *практична придатність занять*, *наочність* (суб'єкт-об'єктна парадигма) вказують на діалектичні протиріччя, які існують у практиці педагогічної взаємодії. Суб'єкт-суб'єктні параметри належать до *регулятивного* аспекту. У першу чергу вони стосуються таких елементів регулятивного аспекту, як Я-концепція (*вчитель як особистість*) та особистісний смисл (*особистісна позиція*, *ерудиція*, *товариськість*, *колегіальність*). У ролі мотивів виступають *конкретизовані* особистісні смисли.

Суб'єкт-об'єктні параметри належать до *виконавчого* аспекту педагогічної взаємодії – *логічність* (розумові дії, усвідомлення, результат розуміння), *стимуляція до самотійної роботи* (післядія результату, винагорода, перенесення результату в часову перспективу), *інформативність* (об'єкт, пізнавальна значущість об'єкта), *практична придатність занять* (цілісне уявлення про пізнавальний об'єкт), *наочність* (розвиток операції конкретизації).

Відзначимо, що надлишкові параметри являються конкретизацією суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, а всі недостатні параметри – конкретизацією суб'єкт-об'єктних відносин. Зі сказаного випливає, що найбільш загальною рисою педагогічної концепції вчителів даної школи є установка на суб'єкт-об'єктні відношення. Суб'єкт-суб'єктні взаємини в цій концепції позначені як надлишкові (зайві). Параметри, які учні оцінюють як надлишкові, викликають у них різні захисні реакції, за допомогою яких вони намагаються відгородити себе від небажаних впливів.

Загалом, можна вважати, що педагогічна концепція вчителів даної школи орієнтована на *пізнавальну* модель навчання, у якій відсутня установка на взаємодію зі школярами. Дане судження підтверджується коефіцієнтом рангової кореляції між параметрами отриманої і бажаної моделі рівним 0,08.

При оцінюванні отриманої моделі ідеального вчителя замість учнів своєї школи з погляду на її бажаність для них з'ясувалося, що до надлишкових параметрів в оцінці педагогами ідеального вчителя, з погляду учнів, були віднесені *вчитель як особистість* (+9), *критичність мислення* (+9), *наочність*, *особистісна позиція* (+4). *Логічність викладу* (-9), *доступність* (-8) були позначені як недостатні параметри.

Порівнюючи надлишкові параметри у діадах “отримана модель – еталонна модель” і “отримана модель – бажана модель”, зауважимо, що параметр *вчитель як особистість* у діаді “отримана модель – еталонна модель” (думка вчителів щодо еталонної моделі) відноситься до надлишкових параметрів (різниця рангів +14), а в діаді “отримана модель – бажана модель” (

точка зору вчителів з погляду учнів) він належить до недостатнього (різниця рангів -5) (табл. Ж.1.12). Виходить, що вчителя знають важливість цього параметра для учнів, але свідомо маскують його у своїй діяльності (пасивно-позитивний стиль педагогічної взаємодії; відсторонено-дисоційована взаємодія), вважаючи його зайвим.

Виникає справедливе запитання про те, що відбувається зазвичай на уроках за умов відсутності уваги до суб'єкт-суб'єктних взаємин у взаємодії. Протоколи уроків показують, що у мові вчителів використовуються слова, які вказують на: 1) спільні дії (*записуємо, відкриваємо, розбираємо*); розділені дії (*здасть – поставлю*); 2) спонукання до дії в минулому часі (*відкрили, записали*); 3) спонукання до дії у наказовому способі (*пояснюй, повторюй*); 4) спонукання до дії з використанням інфінітива (*спростити, читати*); 5) спонукання до дії без вказівки на дієслово (*під диктування, до дошки*). На уроках існують ніби дві лінії інтеракцій – одна спрямована на *повідомлення* навчального матеріалу (виконавчий аспект), а друга – на *спонукання* учнів до навчальних дій (регулятивний аспект). Дії вчителя спрямовані не на опосередковане створення відповідної мотиваційної основи навчання через звертання до відповідних особистісних смислів учнів, а на *безпосереднє і пряме керування* діями учнів виходячи з вимог ситуацій.

Неузгодженість цілеутворення в діяльності вчителя й учнів, відсутність відповідної мотиваційної основи в учнів є причиною, що спонукує вчителя в кожній ситуації звертатися до *вербальної стимуляції* учнів.

Параметри надлишкової взаємодії (діада “отримана модель – бажана модель”) указують на характерні риси “мовної особистості” [90, 91, 189, 272] вчителя, в якій він відкритий своїм учням. У мовній особистості вчителя є *об'єктивно типово* (помічається всіма учнями) і *атрибутивне* (помічається тільки окремим учнем залежно від того, що він хоче бачити в особистості вчителя).

Заслуговує на увагу факт відображення у свідомості учнів *функціональних* ознак учителя (компетентність, результативність). Ці ознаки використовуються при переході від заданих схем дії до самостійного їх виконання завдяки пригадуванню вказівок учителя та їх наслідування. Можливість виконувати завдання самостійно ототожнюється учнями з когнітивно-праксичними схемами вчителя. Для них у такому випадку дуже важливою є оцінка вчителя, яка впливає на розвиток самооцінки, рівня домагань та мотивів учіння.

Оцінка вчителя виконує функцію *винагорода* в структурі діяльності “Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія - об'єкт – результат – винагорода”. Винагорода як структурний елемент діяльності впливає на Я-концепцію. Вона перетворюється спочатку в її *ситуативний*, а в подальшому – в *узагальнений* рефлексивний атрибут. Цей узагальнений атрибут, у свою чергу, впливає на систему особистісних смислів. Вони стають більш конкретизованими за рахунок залучення до них образів нових суб'єктивно значущих ситуацій, в яких індивід переживав успіх. Зміни в особистісних смислах створюють умови для конкретизації кола завдань, при виконанні яких

індивід не тільки переживає стан успіху, але й одержує підтвердження результативності своїх дій – “інструментів” своєї суб'єктності.

Отримані результати і їх теоретична інтерпретація вказують на те, що установка вчителя на взаємодію з учнями є більш випадковою, аніж закономірно впливає з його педагогічної концепції. У своєму максимальному вираженні вона виступає як результат рефлексивного ставлення до своєї діяльності, заснованого на сходженні від теоретичної концепції, отриманої у педагогічному ВНЗ і трансформованої під впливом практичного досвіду, до конкретики зацікавлених і щирих відносин у системі “вчитель – учень”.

Вивчення ставлення до педагогічної взаємодії у вчителів за допомогою інтерактивних параметрів дає можливість уважати доведеним факт наявності в кожного вчителя свого власного індивідуального стилю інтеракцій і того, що їх кожен учень трактує зі своїх власних позицій. Учителі схильні до акцентування суб'єкт-об'єктних відношень у педагогічних інтеракціях, вважаючи суб'єкт-суб'єктні відносини другорядними. Це свідчить про тенденцію до безпосереднього і прямого керування діями учнів і відсутність прагнення до впливу на відповідні особистісні смисли учнів.

5.3. Учень як активний учасник педагогічної взаємодії

5.3.1. Діяльність учня у складі педагогічної взаємодії. З погляду на системну модель педагогічної взаємодії, визначальною системою, яка обумовлює її особистісну чи предметну зорієнтованість, є система “суб'єкт – суб'єкт”. У цій системі психологічні особливості вчителя являються тією основою, яка визначає особистісну чи діяльнісну модальність педагогічної взаємодії. Відповідно до зазначеної моделі, вибір модальності залежить від того, чи ототожнює вчитель себе з учнем/учнями чи ні. На нашу думку, здатність поставитись до учня як до учасника взаємодії, ототожнюючи себе з ним за певними функціональними ознаками (система “дія – дія”), залежить від рівня розвитку механізму *ідентифікації*. Цей механізм, як було показано вище (див. с. 82), сходиться до механізму *афіліації* (потреба в емоційному контакті, прагнення бути в оточенні людей), і у подальшому до механізмів емпатії і рефлексії.

Вище ми зазначали, що під час уроку вчитель, як правило, звертається тільки до декількох учнів (див. с. 182), що, на нашу думку, пояснюється тим, що вчитель не усвідомлено ідентифікує себе саме з цими учнями на основі соціальної перцепції, які є для нього атрактивними. Якщо виходити з того, що явища соціальної перцепції визначають особистісні переваги вчителя у здійсненні взаємодії з учнями, то слід признати відносну незалежність її основ від власне професійного педагогічного досвіду вчителя. Окрім того у даному випадку йдеться не стільки про *педагогічну* взаємодію у повному смислі цього слова, скільки про *міжособистісну* взаємодію, засновану на явищах симпатії/антипатії.

Якщо виходити з того, що педагогічна взаємодія регулюється все ж таки більш вимогами професійної доктрини (див. рис. 1.1 с. 66), ніж індивідуальними психологічними особливостями у визначенні індивідуальних переваг, то її послідовна реалізація у роботі навчальних закладів повинна бути зорієнтована на сучасну освітню модель, яка декларує значущість особистісного, суб'єктного у педагогічному процесі і підкреслює важливість адекватного їй стилю взаємин вчителя та учнів. Інакше кажучи, взаємини вчителя та учнів мають здійснюватися за суб'єкт-суб'єктною моделлю.

Слід також відмітити, що особливості усвідомлення учнями минулого досвіду у педагогічній взаємодії є вказівкою як на особливості континууму усталених (типових) інтеракцій з учителями, так і на особливості очікувань учнів стосовно переважної бажаності певного типу відносин з учителями – суб'єкт-суб'єктних або суб'єкт-об'єктних.

Залучення до емпіричного дослідження учнів із шкіл різних регіонів, насамперед тих, які навчаються у столичній та провінційній школі, мало на меті з'ясувати, чи залежать переваги учнів у визначенні суб'єкт-суб'єктних або суб'єкт-об'єктних відносин як провідних у взаємодії вчителя та учнів від школи. Окрім того ми мали намір також визначити особливості узагальненого досвіду учнів щодо інтерактивних контактів з учителями їхніх шкіл протягом того періоду, що передував збору емпіричного матеріалу.

Обстеження учнів старших класів шкіл Ізмаїла, Мінська, Києва за параметрами особистісно-діяльній моделі педагогічної взаємодії показало, що “надлишковими” параметрами в оцінці ідеального вчителя в учнів ЗОШ № 9 Ізмаїла є *загальна ерудиція* й *особистісна позиція* (+3). (табл. Е.1.1). В учнів 10 «В» класу ЗОШ № 65 Мінська такими параметрами стали *інформативність* занять, *системність* занять (+4), *товариськість* (+5). (табл. Е.1.4). Учні 10 «Б» цієї ж школи вважають, що надмірність передбачуваної взаємодії з ідеальним учителем відноситься до параметрів *загальна ерудиція* (+7), *товариськість*, *міжпредметні зв'язки* (+4) (табл. Е.1.3). В учнів 10 «Б» класу ЗОШ № 241 Києва такими параметрами стали *загальна ерудиція*, *міжпредметні зв'язки* (+5), *інформативність* та *практичність* занять (+4) (табл. Е.1.2).

Як бачимо, учні шкіл різних регіонів відзначають, що найбільш виразними характеристиками в образі ідеального вчителя є *загальна ерудиція*, *інформативність* занять. Ці параметри відносяться до суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної парадигми. Указують на те, що зазвичай робить вчитель. Також на те, з чим учні погоджуються. Окрім того, є деякі розходження, що свідчать про те, що уявлення про *ідеальне* є похідним від конкретних умов взаємодії.

“Недостатніми” параметрами в образі ідеального вчителя, що вказують на їхню особистісно-смыслову значущість, є для учнів ЗОШ № 9 Ізмаїла *доступність змісту* занять (-5) і *стимуляція до самостійної роботи* (-3). Для учнів 10 «В» класу ЗОШ № 65 (Мінськ) “недостатність” виявляється у відношенні параметрів *учитель як особистість* (-10) і *гуманність* (-5). Учні 10 «Б» класу цієї ж школи вважають, що в образі ідеального вчителя

“недостатніми” є *системність занять* (-6), *практична придатність занять* і *колегіальність* (-5). У відповідях учнів 10 «Б» класу ЗОШ № 241 (Київ) в образі ідеального вчителя “недостатніми” виявилися параметри *доступність змісту занять* (-10), *товариськість* (-7), *учитель як особистість* (-4). Параметри *доступність змісту занять* (-8), *учитель як особистість* (-5) і *системність занять* (-4) були оцінені як такі, що виявляються недостатньо у відповідях вчителів ЗОШ №1 Ізмаїла.

Наведений аналіз уявлень про ідеального вчителя показує наявність певної єдності стосовно “надлишкових” параметрів, що впливають із соціальної ролі вчителя – бути джерелом (передавачем) знань. У відношенні “недостатніх” параметрів виявляються значні розбіжності в думках, які можна пояснити наявністю індивідуальних очікувань, що впливають із уявлень про *власну «роль»* як учасника педагогічної взаємодії.

За нашою теоретичною позицією, педагогічна взаємодія здійснюється на основі взаємної відповідності регулятивних (Я-концепція, особистісні смисли, мотиви) і виконавчих елементів у діяльності вчителя і учнів (мета, дії, об'єкт, результат, винагорода). У діяльності учня, як і у кожній іншій діяльності, розвиток особистості, за О.М.Леонтьєвим, визначається не предметом діяльності, а тими відносинами, у які індивід вступає у процесі діяльності [244, с. 202].

Відповідно до зазначеного, діяльність учня (учіння) у складі педагогічної взаємодії залежить від того, у якій мірі вона *поєднується* з діяльністю вчителя. Вона зазнає певних впливів від образу “Я”, на формування якого впливає положення учня у школі й у системі міжособистісних відносин. Я-концепція є базисом взаємин і ставлення до себе як суб'єкта поведінки і діяльності [455, с. 763]. Для корекції самосприйняття учнів, що представлене в їхніх образах “Я” [520], необхідний спеціальний психотренінг [519].

Якщо звернутися до системної психологічної моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 3.5 с. 174), згідно з якою її головною психологічною основою являється *усвідомлений досвід суб'єктів*, то Я-концепція є усвідомленням своєї суб'єктності у складі значущих ситуацій, які були у минулому, і визначають зміст свідомості. Згідно із зазначеним, Я-концепція як елемент досвіду має ознаки загального соціального і діяльнісного досвіду, міжособистісного і інтерактивного досвіду у групі, інтерсуб'єктного досвіду. Вона формується, як ми вважаємо, як результат *узгодження* власних дій з вимогами безпосереднього оточення у процесі соціалізації, інтеграції, ідентифікації та їх *усвідомлення*. У цілому, у Я-концепції відображені та усвідомлені функції, за допомогою яких індивід стверджує свою значущість у тому чи іншому оточенні.

В емпіричному дослідженні зведення про особливості Я-концепції учнів ми одержували за допомогою модифікованого варіанта інтерперсональної діагностики Т.Лірі [386] і вербальних самохарактеристик “Я очима навколишніх”.

Як ілюстрацію візьмемо наступні дані (досліджувана Ов. ЗОШ №9, 11 клас) при використанні модифікованого варіанта інтерперсональної діагностики: 1 октант – 11 балів, 2 – 11 балів, 3 – 13 балів, 4 – 10 балів, 5 – 5 балів, 6 – 5 балів, 7 – балів, 8 – 6 балів.

Бали в октантах 1 – 4 свідчать про перевагу нонконформних тенденцій і схильності до диз'юнктивних проявів, тенденції до домінування.

Якщо загальний висновок про специфіку варіанта міжособистісних відносин (тобто того простору, в якому і здійснюється особистість) зіставити з текстом самохарактеристики, то можна одержати наступне:

“Роблю щось заради вигоди (*завойовницька позиція* – 1 окт., *практицизм* – 3 окт.), якщо мені хтось зробить добре, то і я йому відповім тим же. Я жадібна, але не завжди (*риса самовдоволення, самозакоханості* – 2 окт., *безпосередність і пряmolінійність у висловленнях* – 3 окт.). Буває так, що мені людина нічого поганого не зробила, але я її ненавиджу (*виражене почуття суперництва* – 2 окт., *почуття ворожості при протидії, що легко загоряється* – 3 окт.). Якщо я зненавиджу його, то це назавжди (*ригідність установок* – 3 окт.). Я не женуся за славою, я не люблю використовувати слово “Я”, я цього ніколи не говорю. Зі своїми недоліками я не борюся, мене не хвилює і не цікавить думка навколишніх. (*Думка навколишніх сприймається критично, власна думка зводиться в ранг догми чи досить категорично відстоюється* – 2 окт., *переконаність у власній правоті* – 3 окт., *почуття ворожості при протидії критиці у свою адресу* – 3 окт.). Люблю використовувати людей (*практицизм* – 3 окт.). Узагалі себе не люблю, ненавиджу. Я собі не подобаюся (*безпосередність і пряmolінійність висловлень* – 3 окт.). Я люблю знущатися з інших. Наприклад, коли я комусь подобаюся (хлопчик). І якщо я про це знаю, я, в основному, над ним знущаюся і використовую, роблю усе заради вигоди (*тенденція до домінування* – 1 окт., *виражене почуття суперництва* – 2 окт. *Домінантність спрямована на спілкування і на прагнення вести за собою* – 2 окт., *ригідність установок* – 3 окт., *схильність до іронії* – 4 окт., *висока конфліктність* – 4 окт.). Оточуючі вважають мене непоганою дівчиною, в основному я всім подобаюся, але в мене жахливий характер і я увесь час з усіма сварюся (*риса самовдоволення* – 2 окт., *висока конфліктність* – 4 окт.). Я людина з характером і зі своїми принципами (*самовдоволення* – 2 окт., *ригідність установок* – 3, 4 окт.)”.

При описі свого ідеального “Я” випробувана підтвердила таку особистісну характеристику, як ригідність установок, характерну для октанта 3 і 4: “Я хочу бути такою, як зараз. Я хочу залишатися сама собою. Хоча я не люблю себе, але бути іншою, змінювати своє “Я” я не хочу. Якби я народилася іншою людиною, зовсім іншою, кращою, але я цього не хочу”.

Найбільш повно відображений октант 3, за яким отримано найбільшу кількість балів (13), в описі того, як досліджувана Ов. сприймається навколишніми:

“В очах навколишніх я жахлива, з поганим запальним характером. Я жадаю від інших багато. Я дуже зацікавлена, мене цікавить усе, що знаходиться поруч і це подобається не всім. Моя допитливість мене підводить, мої принципи дратують інших. Я люблю домагатись усього того, чого захочу. Я завжди йду до поставленої мети. Моя цілеспрямованість подобається іншим”.

Переважний 3 октант указує на виразність наступних особистісних характеристик: *ригідність установок, висока спонтанність, завзятість у досягненні мети, практицизм, підвищене почуття справедливості, переконаність у власній правоті, почуття ворожості при протидії* тощо.

В актуальному “Я” найбільш виражений 3 октант (13 балів), в ідеальному “Я” найбільше вираження отримують 4 октант (15 балів), 1 та 3 октанти (по 13 балів). Звертає на себе увагу розбіжність самосприйняття очима навколишніх та вчителів: “Я очима навколишніх” – найбільш виражені 3 та 4 октанти (по 15 балів); “Я очима вчителів” – найбільш виражені 1 октант (15 балів) та 8 октант (13 балів).

Якщо виходити з того, що самосприйняття відображує *досвід* комунікативних відносин, то можна вказати на деякі специфічні ознаки спілкування з навколишніми та вчителями. З *навколишніми* досліджувана виявляє поведінкові властивості *третього* (прямолінійність, агресивність) та *четвертого* октантів (недовірливість, скептицизм), а з учителями властивості *першого* (авторитарність, лідерство) та *восьмого* октанта (конгруентність у контактах, здатність до співпраці). Ці відмінності, як ми вважаємо, впливають із відмінностей сумісної діяльності з учителем, яка потребує кооперативних відносин, та спілкування з навколишніми, для якого кооперативні відносини не є обов'язковими.

У педагогічній взаємодії учень виявляє властивості, що стають доступними йому в оцінних діях учителя. Досвід взаємодії формує рефлексивний образ “Я”, що перетворюється на регулятор інтеракцій у системі “учитель – учень”. Образ “Я” містить елементи уявлень учителя про учня, його очікувань стосовно дій і вчинків учня, що рефлектуються. Рефлексивні уявлення є результатом генералізацій і узагальнень оцінок, суджень, реплік учителя.

У педагогічній взаємодії уявлення учня про себе (актуальне “Я”), про своє бажане майбутнє (ідеальне “Я”), зіштовхуються з уявленням про те, як він сприймається безпосереднім оточенням (“Я очима оточуючих”) і вчителями (“Я очима учителів”). У кожному конкретному випадку елементи Я-концепції вказують на специфіку тих чи інших інтеракцій (див. табл. 5.3.1, додаток В.1 табл. В.1.1 – В.1.3) Робота за модифікованим варіантом інтерперсональної діагностики Т.Лірі доповнювалася складанням вербальних самохарактеристик. Співвідношення величин за полярними ознаками у протилежних октантах є показником шляхів компенсації тих властивостей, що знижують адаптивність поведінки у системі “учитель – учень”.

Співвідношення актуального та ідеального “Я” в учнів 11 класу

Пріз-вище	Елемент «Я»	Октанти							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Ки.	актуальне	7	4	7	5	7	8	8	6
	ідеальне	14	7	7	2	2	9	9	11
Ов.	актуальне	11	11	13	10	5	5	9	6
	ідеальне	13	10	13	15	9	5	5	6
Де.	актуальне	8	6	4	3	7	10	13	13
	ідеальне	10	7	4	3	7	7	13	13
Дь.	актуальне	6	8	9	13	13	4	6	10
	ідеальне	6	5	10	12	13	4	8	10
Да.	актуальне	7	4	10	7	7	9	9	6
	ідеальне	7	4	6	6	4	7	9	5
Су.	актуальне	13	5	10	3	5	5	8	5
	ідеальне	14	7	5	2	2	2	7	9

Зіставлення протилежних 3 – 7 та 4 – 8 октантів у досліджуваної Ки. показує, що найбільші зміни є в октантах 1 – 5 і 4 – 8. В оцінці актуального “Я” співвідношення балів у цих октантах склало 7 – 7, а в оцінці ідеального “Я” – 14 – 2. В оцінці актуального “Я” співвідношення балів в октантах 4 – 8 дорівнювало 5 – 6, а в оцінці ідеального “Я” – 2 – 11. Ці дані вказують на те, що адаптація особистості досліджуваної Ки. у соціальному середовищі здійснюється шляхом збільшення *незалежності* (I октант) і *альтруїзму* (8 октант).

У досліджуваної Ов. абсолютна величина балів у 1 – 4 октантах більша, ніж у 5 – 8. Значне збільшення балів відмічене в 4 октанті. Це дає підставу для висновку про те, що адаптація досліджуваної Ов. у соціальному середовищі йде при підвищенні питомої ваги *прямолинійної агресивності*.

Співвідношення балів в октантах актуального й ідеального “Я” у досліджуваної Де. вказує на тенденцію до зменшення показників в октанті 6 при відносній стабільності показників в октантах 3, 4, 7, 8. Це дозволяє вважати, що процес адаптації цієї учениці до вимог соціального середовища характеризується потребою в *підвищенні рівня незалежності* і прагненням *зменшити* характеристики *залежної* і *конформної поведінки*.

В октантах актуального й ідеального “Я” досліджуваної Дь. відзначена відносна стабільність при незначному зменшенні балів в октанті 2 і збільшенні в октанті 7, що вказує на прагнення до зменшення *домінантності* і збільшенню *конформності* поведінки.

У досліджуваної Да. бали в оцінках ідеального “Я” зменшилися в октантах 5, 6, 3, що є показником тенденції до зменшення *залежно-конформної поведінки* й *агресивності*.

Для адаптації до вимог соціального середовища досліджуваної Су. характерне збереження рівня незалежної поведінки при деякому *підвищенні домінантності, агресивності* і *зменшенні конформності поведінки*.

У вербальній самохарактеристиці ідеального “Я” досліджуваної Ки. відзначено прагнення бути в центрі уваги, мати успіх у товаристві, досягти своєї мети в житті, добре вдягатися, уміти робити практично все, розбиратись у всіх сферах і напрямках. Самохарактеристика узгоджується з такими якостями, що належать до 1 октанта, як *підвищений рівень домагань, виражена мотивація досягнень*. Загальна емоційна спрямованість досліджуваної Ки. виражається в перевазі глоричних, праксичних, пізнавальних емоцій.

У самохарактеристиці ідеального “Я” досліджуваної Ов. відмічає бажання бути такою, як зараз, залишатися сама собою. У загальній емоційній спрямованості досліджуваної Ов. відзначена перевага комунікативних, глоричних, праксичних, пугнічних емоцій.

Досліджувана Де. також бажає залишатися такою ж, як є: простою, цілеспрямованою, доброю і чуйною, дружелюбною, ласкавою, ніжною, щирою, справедливою. Для загальної емоційної спрямованості досліджуваної Де. характерна перевага комунікативних, альтруїстичних, праксичних, гностичних емоцій.

Досліджувана Дь. у своєму ідеальному “Я” вказує на важливість розуміти всіх людей, з якими спілкується, завжди їм допомагати. Їй хотілося б мати іншу зовнішність. Для загальної емоційної спрямованості цієї учениці характерна орієнтація на альтруїстичні, естетичні, гедонічні емоції. Самохарактеристика учениці Дь. добре узгоджується з такими якостями, що представлені в октанті 7: *прагнення причетності до групового настрою, співробітництва, потреба у виливі дружелюбності на навколишніх, прагнення знайти спільність з іншими*.

Досліджувана Да. у своєму ідеальному “Я” хотіла б, щоб менш цікавитися труднощами життя, не залежати від інших людей, бути більш чуйною, менш егоїстичною. При рангуванні емоційних переживань учениця вказала на перевагу праксичних, гедонічних, комунікативних емоцій. Зіставлення самохарактеристики ідеального “Я” з характеристиками інтерпретаційної таблиці модифікованого варіанта інтерперсональної діагностики Т.Лірі показує, що досліджувана Да. не вербалізує свою тенденцію до зменшення ригідності установок, почуття ворожості при протидії, підвищеної уразливості і т. ін. (3 октант), але концентрує свою увагу на зниженні впливу характеристик 6 октанта: високої тривожності, підвищеної чутливості до середовищних впливів, помисливості, підвищеній самокритичності.

Досліджувана Су., висловлюючись про своє ідеальне “Я”, бажає бути сама собою. В актуальному “Я” вона відзначає у себе такі якості, як жадібність, невірноваженість, жалісливість, самокритичність, непослідовність, бажаність розуміння до інших. Загальна емоційна спрямованість цієї учениці має глоричну, комунікативну, праксичну спрямованість.

Зіставлення даних, отриманих за допомогою модифікованого варіанта інтерперсональної діагностики Т.Лірі при оцінюванні актуального й ідеального “Я” учнів та їхніх вербальних самохарактеристик, показує, що вони цілком адекватно відображують свої індивідуальні особливості й основні тенденції

адаптації до соціального оточення.

Порівняння результатів оцінювання актуального “Я” і “Я” очима вчителів (див. табл. 5.3.2) досліджуваної Ки. дозволяє визначити в протилежних октантах

Таблиця 5.3.2

Співвідношення актуального та ідеального “Я” (“Я” очима вчителів)

Прізвище	Елемент «Я»	Октанти							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Ки.	актуальне	7	4	7	5	7	8	8	6
	ідеальне	9	5	4	4	8	9	9	10
Ов.	актуальне	11	11	13	10	5	5	9	6
	ідеальне	15	11	10	9	7	7	9	13
Де.	актуальне	8	6	4	3	7	10	13	13
	ідеальне	10	5	3	2	4	6	13	13
Дь.	актуальне	6	8	9	13	13	4	6	10
	ідеальне	4	5	7	6	12	4	9	12
Да.	актуальне	7	4	10	7	7	9	9	6
	ідеальне	8	5	6	4	7	10	10	8
Су.	актуальне	13	5	10	3	5	5	8	5
	ідеальне	10	10	8	3	0	1	3	6

1 – 5, 2 – 6, 3 – 7, 4 – 8 збільшення балів за октантами 6, 7, 8. Це вказує на тенденцію до конформної, залежної, доброзичливої поведінки стосовно вчителів. Зменшення балів в октанті 3 (7 – 8 в актуальному “Я” та 4 – 9 у “Я очима учителів”) є показником уникнення проявів агресивності. Ці тенденції виявляються у підкресленні таких якостей, як *потреба в прихильності, ретельність, відповідальність, побоювання неуспіху* (6 окт), *залежність самооцінки від думки інших, прагнення до співробітництва, пошук визнання в очах учителя* (7 окт), *схильність до ідеалізації гармонії міжособистісних відносин, комунікабельність, доброзичливість* (8 окт).

У протилежних октантах 1 – 5, 2 – 6, 3 – 7, 4 – 8 в актуальному і “учительському” “Я” досліджуваної Ов. відмічене збільшення балів у 1, 3, 6, 8 октантах. Це вказує на протилежні тенденції адаптації у взаємодії з учителем. З одного боку, це тенденція до посилення *незалежної й агресивної поведінки*, з другого – до посилення *залежної та дружлюбної поведінки*. Ці результати відповідають нашим спостереженням за поведінкою цієї учениці на багатьох уроках.

У досліджуваної Де. відзначено збільшення 1 октанта (*посилення незалежності*) і зменшення 5 і 6 октантів (*зменшення залежної та конформної поведінки*). У досліджуваної Дь. зменшення відноситься до 1, 2, 3, 4 октантів (*зниження незалежності, домінантності, агресивності, упертості*) і збільшення – до 7 і 8 октантів (*конформність, дружлюбність*). Аналогічна картина спостерігається у досліджуваної Да. – зменшення балів у

“домінантних” октантах (3 та 4 окт.) і збільшення – у “недомінантному” 8 октанті.

Збільшення доміантності (2 окт.) і зменшення незалежності (1 окт.), конформності (6 окт.), залежної поведінки (5 окт.), дружєлюбності (7 окт.) відзначено у досліджуваної Су.

Такий вигляд мають самохарактеристики “Я” очима учителів” зазначених учениць: “Учитель бачить, як я ставлюсь до предмета, таке і в нього до мене ставлення” (Ки.); “Дуже зацікавлена, багато чим цікавиться, домагається того, чого захоче” (Ов.); “Учитель з російської літератури і російської мови вважає мене дуже недовірливою і вразливою, тому що я за всіх переживаю і беру близько до серця. Учитель з української мови і літератури вважає мене цілеспрямованою, дружєлюбною; учитель математики – сумлінною, відповідальною; учитель історії – люб'язною в звертанні; учитель хімії – м'якосердою; учитель інформатики – відвертою; вчитель англійської мови – чуйною, цілеспрямованою, щирою; учитель праці – ніжною, ласкавою, сумлінною” (Де.); “Багато хто знає, що я здібна, можу добре вчитися, але часто я забуваю про навчання. А взагалі, з боку вчителів я не можу про себе щось написати. Мало з ними спілкуюся” (Дь.); “Я, напевно, набридла тим учителям, за якими бігаю наприкінці чверті. Математичка думає, що я настирлива. Інші вчителі поважають, хоча думають, що могла б і краще вчитися. Можуть доручити мені будь-яку справу, покластися на мене” (Да.); “Математика – вічно відволікається й інших відволікає, ледача, постійно сміється. Фізика – сильно запущена, балакуча, але не дурна. Біологія – не знає мене зовсім, тому що я мало ходжу на її уроки. Хімія – добре відзивається і взагалі гарна вчителька. Англійська мова – говорить, що неабияка особистість, дуже енергійна, тим більше знаю предмет. Російська мова і література – говорить, що добрий критик літературних творів, до того ж я – поет і прозаїк. Праця – “гарна дівчинка”. Історія – говорить, що я можу вчитися краще. Я їй подобаюся, особливо моє почуття гумору. Інформатика – не витримує мене і не любить” (Су.).

Як бачимо, висловлення в самохарактеристиках містять вказівки на якості, що присутні як у “предметних”, так і в “особистісних” інтеракціях. У самохарактеристиках помітна тенденція до диференціації своїх *відбитих* якостей у залежності від специфічних акцентів у інтеракціях з тим чи іншим учителем. У самохарактеристиках вербалізуються найбільш помітні якості, що відбивають специфіку процесу адаптації до умов інтеракцій з учителем. Наприклад, зменшення балів у 5 октанті, що містить, зокрема, такі характеристики, як *акуратність, ретельність, зранимість, вразливість* знаходять вербалізоване підтвердження в тексті самохарактеристики: “...вважає мене сильно недовірливою і зранимою; ...сумлінною і відповідальною” (Де.).

Зауважимо, що дії учнів при виконанні учбових завдань за своєю інтерактивною суттю є підтвердженням уявлення вчителя про себе як про фахівця. На наш погляд, спонукання учня до пошуку способу адаптації до вимог

навчального завдання і до вимог учителя є одним із найважливіших завдань педагогічної взаємодії.

Тенденції, що характеризують процес адаптації, можуть бути викликані ситуаціями, що виникають досить часто в навчанні і викликають переживання почуття неуспіху. З метою перевірки існування специфічної тенденції адаптації до умов педагогічної взаємодії в системі “учитель – учень” ми запропонували учням охарактеризувати себе за модифікованим варіантом інтерперсональної діагностики Т.Лірі в діаді “Я – навколишні” (“Я очима навколишніх”) (табл. 5.3.3).

Таблиця 5.3.3

Співвідношення актуального та ідеального “Я” (“Я очима навколишніх”)

Пріз-вище	Елемент «Я»	Октанти							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Ки.	актуальне	7	4	7	5	7	8	8	6
	ідеальне	6	2	5	2	7	9	10	9
Ов.	актуальне	11	11	13	10	5	5	9	6
	ідеальне	11	11	15	15	4	4	4	3
Де.	актуальне	8	6	4	3	7	10	13	13
	ідеальне	9	6	3	3	6	6	11	13
Дь.	актуальне	6	8	9	13	13	4	6	10
	ідеальне	5	4	11	12	14	4	5	10
Да.	актуальне	7	4	10	7	7	9	9	6
	ідеальне	9	4	7	3	2	7	9	7
Су.	актуальне	13	5	10	3	5	5	8	5
	ідеальне	11	10	8	3	0	1	3	6

Отримані результати показують, що у досліджуваній Ки. зменшуються бали в октантах 2, 3, 4 і збільшуються в октантах 7, 8 (зменшення *домінантності, упертості, агресивності* і збільшення *конформності і доброзичливості*). У досліджуваній Ов. збільшення відзначене в 3, 4 октантах і зменшення в 7, 8 октантах (підвищення *упертості, агресивності* і зниження *конформності і доброзичливості*). Збільшилися бали в 6 і зменшилися в 7 октанті у досліджуваній Де. (підвищення *залежності від середовищних впливів* і зниження *конформності*). В оцінках досліджуваній Дь. відзначене зменшення балів в октанті 2 і збільшення в октанті 3 (зниження *домінантності* і збільшення *впертості*). У досліджуваній Да. збільшені бали в октантах 1, 6 (підвищення *незалежності і залежності* одночасно) і знижені в октантах 3, 4, 5 (*упертість, агресивність, конформність*). У досліджуваній Су. збільшення відзначене у відношенні октанта 2 (*домінантність*), а зниження – у відношенні октантів 1, 3, 5, 6.

Порівняння тенденцій адаптації в системах “учень – учитель” і “учень – оточуючі” показує наступне. У взаємодії з навколишніми досліджувана Ки. прагне зменшити прояв *домінантності, упертості, агресивності* і демонструвати *конформність і доброзичливість*. У системі “учень – учитель”

зменшується тільки прояв *упертості* і збільшується *залежність від думки* вчителя, а також *конформність* і *доброзичливість*. Звідси випливає, що для взаємодії досліджуваної Ки. з учителями не типові прояви *домінантності* й *агресивності*, але їй самій заважає прояв *упертості*, якої вона прагне позбутися

У досліджуваної Ов. у взаємодії з навколишніми відзначена тенденція до підвищення *упертості* й *агресивності* і зниження *конформності* і *доброзичливості*. У взаємодії з учителями відзначена тенденція до посилення *незалежної* й *агресивної поведінки*, *залежної* і *дружелюбної поведінки*. Розходження в адаптивних тенденціях полягає в тому, що у взаємодії з учителями досліджувана Ов. прагне демонструвати свою незалежність, що, на її думку, допоможе їй вирішувати комунікативні і діяльнісні проблеми, пов'язані з навчанням.

Для досліджуваної Де. у взаємодії з учителями характерне посилення *незалежності*, у взаємодії з навколишніми – підвищення *залежності*. Це дає підставу думати про прояв диз'юнктивних тенденцій у даної учениці відносно авторитарності з боку вчителів.

Досліджувана Дь. у взаємодії з учителями прагне знизити *домінантність*, залишаючи за собою право у взаємодії з навколишніми бути досить *незалежною*, *агресивною*, *упертою*.

У цих та інших відповідях учнів на судження ДМС, що пов'язані з їхньою рефлексивною самооцінкою свого “Я” очами учителів і навколишніх, знаходимо певні розходження. Вони полягають у розходженні *рольових позицій* учнів і тих осіб, з якими їм доводиться взаємодіяти. Це дає підставу для судження про те, що учень проявляє у взаємодії з учителем *диз'юнктивні* якості як засіб психологічного захисту свого актуального “Я” і використовує *кон'юнктивні* якості як засіб підтвердження своєї власної значущості.

Як бачимо, висловлення в самохарактеристиках містять вказівки на якості, представлені в “предметних” та “особистісних” інтеракціях. В самохарактеристиках помітна тенденція до диференціації своїх *відображених якостей* залежно від специфічних акцентів в інтеракціях з тим чи іншим учителем. В самохарактеристиках вербалізуються найбільш помітні якості, які відображають специфіку процесу адаптації до умов взаємодії з учителем.

Континуум педагогічного процесу відображується у свідомості учнів у вигляді образів інтерактивних ситуацій, які перетворюються в результаті генералізації та узагальнення на *інваріант ситуацій*. На нашу думку, інваріанти ситуацій складають значну частину внутрішнього світу індивіда, займають проміжне положення між образами ситуацій та смисло-життєвими узагальненнями, поглядами на цінності та закономірності життя [див. 252, с. 18]. На їх основі під впливом оцінок навколишніх людей та відповідей на них формується й розвивається образ “Я” відповідно до відображення ситуації і себе в ній. У ньому представлені результати рефлексії *власної участі* у: 1) подіях, що відбулися; 2) континуальному теперішньому; 3) майбутньому, що

передбачається.

Образи інтерактивних ситуацій можна розглядати як невмісне відображення культуральних, вербальних, просторово-часових, причинно-наслідкових характеристик подій (прагматичне) та дискурсивної (мовлення) активності учнів у значущих життєвих ситуаціях. *Рефлексування* з приводу образів ситуацій та *усвідомлення* їх причинно-наслідкових залежностей є одним з механізмів розвитку Я-концепції та вироблення більш досконалих механізмів саморегуляції у майбутніх інтерактивних ситуаціях.

5.3.2. Мовлення як показник діяльності учнів у складі педагогічної взаємодії (соціолінгвістичні аспекти). Відповідно до системної моделі (див. рис. 1.1 с. 66), педагогічна взаємодія об'єктивно є часткою соціальної системи і, отже, необхідним образом залежить від мовного середовища, яке визначається певним співвідношенням літературної мови, мови соціальних груп тощо. Соціолінгвістична парадигма дає можливість виявити особливості мовного *досвіду* учнів, який сходить до індивідуального досвіду участі у різних соціальних групах.

Ми звернулися до соціолінгвістичної парадигми для з'ясування питання про непрямі фактори, які впливають на розвиток діяльності учнів. У цьому аспекті ми виходимо з того, що діяльність за своєю суб'єктною, психологічною суттю відображує прагматичний досвід індивіда у зіставленні з існуючими у соціальному оточенні еталонами оцінювання діяча. Ці еталони є своєрідними характеристиками соціального оточення як референтної соціальної спільноти. На наш погляд, показником референтності соціальної спільноти для індивіда є її *мова*, яку засвоює і якою користується індивід, ототожнюючи себе з представниками цієї групи.

Наше трактування педагогічної взаємодії як складного педагогічного і водночас соціального явища вказує на необхідність враховувати приналежність учителя та учня до різних за своєю суттю соціальних груп та розбіжність їхнього соціального та діяльнісного досвіду. Зазначене вказує на ті явища, які утруднюють взаєморозуміння вчителя і учнів у плані кодів мовленнєвих повідомлень.

Специфіка мовлення, у першу чергу, лексико-семантичної системи вказує на особливості відображення та ієрархізацію явищ оточуючої дійсності в суб'єктивній реальності. Лексико-семантична система індивіда вказує на суб'єктно значущі ознаки суб'єктивної реальності, на тлі якої здійснюється його взаємодія з іншими.

Для вивчення лексики, якою користуються старшокласники у спілкуванні, учням трьох одинадцятих класів (ЗОШ №9 Ізмаїла, 1996 р.), двох десятих та двох одинадцятих класів (ЗОШ №9 Ізмаїла, 2000 р.) були дані наступні завдання: 1) написати слова, які старшокласники більш всього використовують в мовленні; 2) написати слова, які належать виключно до мовлення старшокласників; 3) написати слова із жаргону однолітків; 4) указати, як часто старшокласники користуються у своєму мовленні жаргоном.

Результати проведеного дослідження показали наступне. Відсоток нормативних слів у відповідях старшокласників у 1996 р. складає 33 % та 39,4% у 2000 р. До цих слів належить елементарна комунікативна лексика, а також слова, котрі учні вживають у навчанні.

Відсоток просторічних слів склав 28% (1996 р.) і 8,8% (2000 р.), а відсоток жаргонізмів склав у 1996 р. 19%, а в 2000 р. 38%. Ці дані вказують на те, що для учнівського соціолекту характерна тенденція до збільшення заміни нормативних лексем на жаргонні еквіваленти (табл. Д.2.1).

Морфологічно жаргонізми представлені прикметниками (*крутий, кльовий, прикольний*), іменниками (*фініш, приколот, труба*), прислівниками (*круто, кльово, чисто*), вигуками (*клас, ваще*), фразеологічними єдностями (*від фонаря, зробити втик, на повний зріст*).

З'ясування питання про найбільш уживані слова, які відносяться до мови старшокласників, показало, що нормативних слів представлено у цих відповідях набагато менше (14,6% в 1996 р. та 13,8% в 2000 р.). Значно більшим є у порівнянні з нормативною та просторічною лексикою відсоток жаргонізмів (1999 р. – 44%, 2000 р. – 39,6%). Нормативні слова стосуються, головним чином, шкільного ужитку.

Жаргонізми займають у мові старшокласників основне місце (Д.2.3, Д.2.4). До них належать: іменники (*приколот, кайф, крутизна*); прикметники (*класний, крутий, кльовий*); дієслова (*приколотися, тацитися*); фразеологічні єдності (*наничку, на халяву, від фонаря*); прислівники (*круто, класно, кльово*). Серед жаргонізмів часто зустрічаються англіцизми, які мають вульгарне значення.

Старшокласникам пропонувалося назвати жаргонізми, що вживають їхні однолітки. Вульгаризми при записі позначилися значком (х). (табл. Д.2.5, Д.2.6).

Було названо 70 жаргонних слів у 1996 році і стільки ж у 2000 році. Жаргонне слововживання у 1996 році дорівнювало 83,6%, а у 2000 р. – 80,4% (зменшується на 3,4%). Вживання вульгаризмів у 1996 р. дорівнює 16,3%, а у 2000 р. – 19,6% (збільшується на 3,3%).

Слід відзначити, що інвективне слововживання (уживання вульгаризмів) виявляється там, де є “етичні болючі точки” [160, с. 26], “неможливість природного суб’єктного волевиявлення” [449, с. 21]. Учасники інвективного спілкування відчують дисгармонічність навколишнього світу, карнавалізують його шляхом порушення табу. Вони неусвідомлено прагнуть понизити соціальний статус адресата, його самооцінку [150].

За утворенню жаргонізми можна розділити на наступні групи: 1) власне жаргонізми (*приколот, амба, лох*); 2) нормативні слова, що виконують функції жаргонізмів і втратили своє первісне значення (*тачка, ящик, точка*).

За семантикою жаргонізми можна розділити на наступні групи: 1) номінативні (*ящик, фара, тормоз, герла*); 2) експресивні, що виражають емоційний стан мовця (*отпад, класно, кльово, фініш, нісчак*); 3) комунікативно-емоційні, що виражають відносини партнерів по спілкуванню (*грузити, знати,*

оборзїти, шифруватися, наїзжати, дістати, задрати); 4) образно-експресивні (*лізти по копаному, починати рамси, фільтрувати базар*).

Отримані дані указують на наявність у мовленні старшокласників певної оцінювальності, яка притаманна жаргону і просторіччю, що в деяких випадках має негативний відтінок. Звертає на себе увагу той факт, що у мовленні учнів протягом указанного періоду збільшується сумарне вживання жаргонної та вульгарної лексики (62,6% у 1996 р. та 77,8% у 2000 р.). Отримані дані указують на динаміку явищ культурологічного і соціально-психологічного порядків у мовленні старшокласників. У цих явищах відображується особливість користування нормативною лексикою, специфічними мовленнєвими зворотами. Мовлення старшокласників відтворює їх переживання свого соціального статусу, приналежності до соціальної групи, міру задоволеності міжособистісними контактами.

Міжособистісні контакти в співтоваристві однолітків формують необхідні властивості соціумної належності, психологічним механізмом якої виступає ідентифікація. Комунікативні переживання створюють передумови для відповідних генералізацій і установок на взаємодію із соціумом шляхом переносу комунікативного досвіду на наступні ситуації і присвоєння нових соціумних патернів.

Жаргонні лексеми вказують на *маргінальність* конструктів, що позначаються за їх допомогою. В них співіснують опозитні елементи, які належать до “світу дорослих” (в ідеалі це літературна мова) та до “світу однолітків” (молодіжний жаргон). Тенденція до жаргонізації мовлення вказує на переживання старшокласниками певної *дистанції* між “світом дорослих” та “світом однолітків”.

Жаргон як феномен молодіжної субкультури вказує також на певну *відстань*, яка ускладнює взаєморозуміння в системі “розвинена людина – людина, що розвивається” (у нашому випадку в системі “вчитель – учень/учні”). Вважаємо за необхідне зауважити, що користування жаргонною лексикою психологічно *не заперечує* елементів асоціальної поведінки як прояв дисгармонічних відносин з навколишнім оточенням. Це означає, що варіанти просоціальної поведінки на тлі специфічної оцінювальної лексики можуть містити також й елементи асоціальної поведінки.

Вищесказане свідчить також про наявність певної *соціальної* дистанції між мовленням учителів і мовленням учнів. Це дає підстави вважати, що створення бажаного інтерактивного простору в педагогічній взаємодії (єдність в міжособистісних смислах) потребує пильної уваги до розвитку мовлення учнів як основи переходу до користування спільним тезаурусом.

5.3.3. Розуміння учнями мовлення вчителя. За допомогою опитувальника (додаток А.1) вивчалися елементи *розуміння мови вчителів* учнями (7 – 11 класи ЗОШ №9 м. Ізмаїла, 1992 та 2004 рр.).

Відповіді на судження “*Пояснення вчителя мені здається незрозумілим*” указують на узагальнену оцінку учнями того, як вони розуміють мовлення

вчителів на уроках у своїх класах. Це означає, що завжди є учні, які через різні причини не розуміють мовлення вчителя (табл. Д.3.1, Д.3.2).

На підставі отриманих даних можна зробити наступне зауваження щодо особливостей педагогічного дискурсу на уроках. У кожному класі є досить різна кількість учнів, які *часто* не розуміють мовлення вчителя (від 7% до 33% у 1992 р. і від 7% до 28% у 2004 р.). Цей факт указує на те, що для цих учнів педагогічний дискурс не є цілісним смисловим утворенням. За таких умов педагогічний дискурс у кожній системі “вчитель – учень” отримує специфічні ознаки, які стосуються мовленнєвих дій учня у відповідь (розуміння на рівні фрагментів та окремих фраз). Одночасність сприйняття та розуміння порушується і змінюється на *послідовне* здійснення цих процесів. Відстрочене розуміння висуває відповідні вимоги до уваги, оперативної пам'яті, внутрішнього мовлення. У цьому випадку внутрішнє мовлення утрачає предикативність і отримує ознаки, які притаманні мовленню, що сприймається. Це стосується у першу чергу його логіко-синтаксичних характеристик, які при сприйнятті відтворюються завдяки *проказуванню*. Це означає, що у цьому разі вчитель повинен робити паузи, які згадані учні можуть використовувати для розуміння окремих одиниць мовлення (фрагментів, фраз, суджень) та його підпорядкування загальній ідеї педагогічного дискурсу.

Дослідження показують, що структура пояснення навчального матеріалу на уроці повинна відповідати структурі навчального тексту. Пояснення вчителя є керуванням орієнтованими діями учнів у змісті і структурі навчальних текстів, розуміння яких передбачає відповідний рівень розвитку розумових операцій узагальнення і конкретизації [530].

Також відомо, що розуміння тексту утруднюється через: 1) порушення логічної послідовності викладу; 2) зміну аспектів викладу; 3) нечіткий перехід від конкретного до абстрактного (при переході до узагальнень); 4) занадто абстрактний виклад складних теоретичних явищ; 5) нечітке розмежування етапів процесу, відношення причини і наслідку; 6) накопичення визначень понять, що стосуються не тільки основного визначення, але й уточнюючих деталей; 7) відсутність зв'язку ланцюжка речень з “осердям” абзацу; 8) виклад матеріалу з опорою на невідомі учням аспекти; 9) концентрацію чи зайву надмірність тексту [469, 540].

Відповіді на судження “*У мові вчителя є слова, що мені незрозумілі*” дають уявлення про те, як учні сприймають мовлення вчителів на уроках (табл. Д.3.3, Д.3.4). У кожному класі є деяка кількість учнів, для яких у мовленні вчителя є слова, що їм незрозумілі (від 4% до 42% у 1992 р. та від 5% до 38% у 2004 р.). Це означає, що вчитель повинен усвідомлювати розходження мовного досвіду та мовного досвіду учнів для досягнення зрозумілості свого мовлення. Незрозумілість окремих слів хоча і впливає на загальний процес розуміння, але все ж немає підстав стверджувати про наявність прямого зв'язку між незрозумілістю окремих слів і незрозумілістю мовлення. Це пояснюється семантизуючим впливом контексту на розуміння незнайомих слів. Контекст

містить у собі можливості для розвитку мовленнєвого досвіду учнів. Незрозумілість слів у мові вчителя нівелюється надмірністю мови на рівні понадфразових єдностей і цілісного тексту.

Найбільш важкими для розуміння на рівні слів є: 1) омонімія і синонімія; 2) маловживані слова; 3) використання синонімів, подібність яких не уловлюється; 4) використання омонімів у межах специфічного контексту; 5) слова, які походять від одного кореня, але мають значеннєві розходження [469, 540].

Висловлені міркування наводять на наступне: якщо вчитель користується лексикою, яка ймовірно може бути незнайомою учням, то він повинен усвідомлювати важливість її пояснення, а також темпу мовлення, пауз, які необхідні для дискурсивного розуміння.

Відповіді на судження *“Мені здається, що вчитель говорить занадто складно”* можуть служити узагальненою характеристикою композиційних особливостей мовлення вчителів (табл. Д.3.5, Д.3.6). Оцінка мовлення вчителя як *зрозумілого* виникає під впливом чіткої логічної послідовності елементів педагогічного дискурсу, які утворюють основу для самостійних узагальнень стосовно явищ, що вивчаються. Оцінка *“часто”* (від 3% до 12% у 1992 р. і від 7% до 19% у 2004 р.) вказує на те, що дидактичні інтеракції неефективні на рівні *гомогенної* системи *“дія вчителя – дія учня”* (дії не утворюють спільного інтерактивного простору, і, отже, не є елементами взаємодії). Вони також не ефективні на рівні *гетерогенних* систем *“дія – об'єкт”* (мовленнєві дії учня не адекватні процесу створення педагогічного дискурсу на уроках), *“об'єкт – результат”* (елементи педагогічного дискурсу на уроках не перетворюються на ментальні утворення учнів).

Негативна відповідь на судження *“Мені здається, що вчителі намагаються пояснити на уроці дохідливо і доступно”* (табл. Д.3.7, Д.3.8) вказує на те, що учні не усвідомлюють наявності спільного інтерактивного простору в системі *“вчитель – учень”*. Цей інтерактивний простір виникає час від часу (оцінка *“іноді”* – від 25% до 72% у 1992 р. і від 2% до 33% у 2004 р.) і здійснюється у вигляді *гомогенної* системи *“дія вчителя – дія учня”* і спрямований на *спільний* об'єкт – *гомогенна* система *“об'єкт вчителя – об'єкт учня”*. Оцінка *“ніколи”* (від 3% до 8% у 1992 р. і від 5% до 29% у 2004 р.) указує на повну відсутність спільного інтерактивного простору в системі *“вчитель – учень”*. Дії вчителя і дії учнів здійснюються на рівні *гетерогенних* систем *“дія – об'єкт”* (*учитель* – виділення смислових орієнтирів у темі повідомлення; *учень* – імплікація смислових орієнтирів повідомлення на основі застосування власних смислових орієнтирів), *“об'єкт – результат”* (*учитель* – експлікація смислових орієнтирів теми; *учень* – перетворення імплікованих смислових орієнтирів повідомлення на ментальне утворення). Ефективність гетерогенних систем повністю залежить від індивідуальної активності учня вербально-прагматичного і вербально-образного плану (див. рис. 4.1 с. 206).

Відповіді “завжди” та “часто” на судження “Мені здається, що вчителям байдуже, чи розуміють їх учні на уроці чи ні” (табл. Д.3.8, Д.3.9) вказують на ті випадки, коли використання вчителем зворотного зв'язку не стало явним для учнів: відповідь “завжди” від 8% до 13% у 1992 р. та від 5% до 14% у 2004 р.; відповідь “ніколи” (від 4% до 23% у 1992 р. та від 4% до 29% у 2004 р.).

Позитивна відповідь на це судження вказує на відсутність спільного інтерактивного простору та взаєморозуміння вчителя й учнів на уроці. Можна говорити про існування інтерактивного простору на рівні *гомогенної* системи “результат учителя – результат учня”, якщо учні усвідомлюють на уроках специфічні ознаки зацікавленості вчителя у тому, щоб учні зрозуміли те, про що йдеться на уроці. У тому випадку, коли учні вважають, що вчителям байдуже, чи розуміють їх учні на уроці чи ні, мова може йти про *гетерогенні* системи “дія – об'єкт” (учитель – повідомлення на основі смислових орієнтирів; учень – розуміння на основі смислових орієнтирів) та “об'єкт – результат” (учитель – оцінка експлікації задуму як того, що здійснився; учень – оцінка імплікованого тексту як зрозумілого).

Відповіді на судження “Мене дратує моя власна нетямущість на уроці” (табл. Д.3.11, Д.3.12) відображують, по-перше, особливості самооцінки учнів стосовно рівня розвитку розумових дій, які необхідні для розуміння мовлення вчителя на уроці (*гетерогенні* системи “дія – об'єкт”, “об'єкт – результат”), по-друге, ставлення до власної неспроможності розуміти дискурс уроку. Це є, як ми вважаємо, показником появи та вирішення діалектичного протиріччя між потребою та можливістю зрозуміти (відповідь “завжди” – від 4% до 17% у 1992 р. та від 5% до 12% у 2004 р.; відповідь “часто” – від 4% до 38% у 1992 р. та від 4% до 27% у 2004 р.).

Відповіді на судження “Буває, що на уроці мені хочеться запитати вчителя” (табл. Д.3.13, Д.3.14) містять важливу вказівку на значущість діалогу з учителем для розуміння і засвоєння навчальної інформації (*гомогенна* система “дія учителя – дія учня”). Діалог в умовах педагогічної взаємодії є способом, за допомогою якого вчитель допомагає учням розуміти зміст понять і їх смислових зв'язків. Бажання запитати вчителя на уроці є спонукою до мовленнєвої дії у відповідь (відповідь “часто” від 25% до 48% у 1992 р. та від 11% до 50% у 2004 р.). Мовленнєві формулювання вчителя, які учень зрозумів, спонукують його до відповідних мислених висловлень. Разом з формулюваннями вчителя вони утворюють діалог, що дає в результаті педагогічний дискурс.

Потреба в діалозі з учителем просліджується також у відповідях на судження: “Мені хочеться, щоб учителі на уроці частіше зверталися до мене” (табл. Д.3.15, Д.3.16). Прагнення учнів до діалогу з учителем на уроці вказує на те, що учням є щось сказати вчителю у відповідь (відповідь “часто” від 13% до 38% у 1992 р. та від 5% до 42% у 2004 р.). Мовленнєві формулювання вчителя впливають на специфіку інтеракцій в системі “вчитель – учень”. У цих формулюваннях учитель репрезентує себе учням. Вибір учителем того або іншого параметра взаємодії у діалозі (см. шкалу інтерактивних параметрів)

впливає на репліки й оцінні судження учнів.

Потреба учнів у зацікавленому викладі навчального матеріалу, в якому вони вбачають ціннісне ставлення вчителя до відповідних дидактичних, гностичних конструктів, помітна у відповідях на судження “Мені здається, що на уроці вчителі лише переказують нам зміст параграфа чи розділу підручника” (табл. Д.3.17, Д.3.18).

Негативна відповідь на це судження є показником того, що учні усвідомлюють вплив особистісних структур вчителів на спосіб пояснення та розв'язання задач, – учитель не тільки повідомляє, інформує, пояснює, але й висловлює своє ставлення до навчальної інформації, до способів її викладу, до навчального предмету тощо. Позитивна відповідь свідчить про те, що учні не помічають проявів особистісної позиції вчителів у прагматиці їхніх уроків. Так, наприклад, у 1992 році не помічали прояву особистісної позиції вчителів (учителі *часто* переказують зміст тексту із підручника) учні 8а (13%), 8б (17%), 8г (60%), 9б (32%), 9г (42%), 10а (15%), 11а (14%), 11б (33%). Дані 2004 року наступні: 8а (33%), 8б (16%), 8г (27%), 9б (47%), 9г (33%), 10а (28%), 11а (10%), 11б (29%).

Прояв особистісної позиції вчителя на його уроках створює передумови для виникнення *гомогенної* системи “*особистісний смисл учителя – особистісний смисл учня*”, яка є *регулятивним* елементом спільної діяльності. Оцінка “*часто*” в таблицях свідчить про те, що в практиці навчання цей аспект педагогічної взаємодії залишається без належної уваги.

Учні досить високо оцінюють компетентність своїх учителів. Це видно з відповідей на судження “Мені здається, що вчителі володіють своїм навчальним предметом” (табл. Д.3.19, Д.3.20): відповідь “*усі*” – від 12% до 38% у 1992 р. та від 10% до 63% у 2004 р.; відповідь “*більшість*” – від 38% до 8% у 1992 р. та від 26% до 73% у 2004 р.). Зазначене судження у повній мірі стосується таких параметрів в особистісно-діяльній моделі (див. с. 194), як *ерудиція* (поінформованість в понятійній системі навчального предмету, інших галузей пізнання) і *компетентність* (розв'язання професійних задач, зв'язаних із навчальним предметом). Відповіді на це судження відображують узагальнене сприйняття учнями умов педагогічних інтеракцій. Ці узагальнення відбивають, в першу чергу, особливості сприйняття учнями мовленнєвих формулювань учителя та їх оцінки як доступних та зрозумілих. Ці формулювання повинні бути підпорядковані вимогам створення педагогічного дискурсу на основі розуміння та антиципації відповідних інтелектуальних процесів та емоційних станів учнів. Позитивні відповіді (“*усі*” + “*більшість*”) указують на те, що мовлення вчителів однак не всім учням доступне як власне *професійне* мовлення.

Цей факт указує також на те, що показником володіння навчальним предметом є відповідна *мовленнєва* підготовка вчителя, яка враховує вимоги до педагогічного мовлення – лінгвістичні (лексика, орфоепіка), паралінгвістичні (темп мовлення, інтонації, паузи), екстралінгвістичні (міміка, пантоміміка,

хронотопічні особливості), дискурсивні (логічна будова педагогічного дискурсу).

Особливе значення для уявлення про можливість внутрішніх діалогів у здійсненні педагогічного дискурсу мають відповіді на судження, у якому міститься ідея продовження взаємодії з вчителем у суб'єктивну реальність учнів: *“Буває, що я думкою раджуся, спорю, розмовляю з учителем, який мені чимось подобається”* (додаток Д.3 табл. Д.3.21, Д.3.22). Отримані результати вказують на значущість внутрішніх діалогів з учителями. Внутрішній діалог як прояв інтелектуальної активності має різні модально-змістовні характеристики в залежності від того, що на даний момент є значущим для учня. Він може виражатися в згоді, здивуванні, незгоді, протесті. Внутрішні діалоги є не тільки показником спільного інтерактивного простору, але й указують на значущість цього простору для учнів.

Досить інформативні дані, в яких простежуються узагальнення учнів стосовно вчителів за типом образу значущого іншого: *“Мені здається, що серед учителів зустрічаються цікаві люди”* (табл. Д.3.23, Д.3.24): відповідь *“часто”* – від 17% до 38% у 1992 р. та від 32% до 53% у 2004 р. Образ вчителя як *“значущого іншого”* впливає на поведінку, вчинки, дії учнів, спонукаючи їх наслідувати схеми поведінки взірця і орієнтуватися на рівень його досягнень.

У спілкуванні з учителем для учнів дуже важлива зацікавленість педагога в особистості кожного, що створює відчуття емоційного благополуччя. Ця чутливість учнів до емоційних контактів з учителем може бути використана для організації педагогічної взаємодії з усім класом на уроці. Завдання полягає у тому, щоб сформувавши ставлення до педагога не просто як до вчителя, який викладає той чи інший предмет, а як до більш компетентного учасника спільної праці на уроці з цього предмету.

Висновки до 5 розділу

1. Основним системотвірним атрибутом педагогічної взаємодії є ознака взаємності, яка проявляється у збігу очікувань один до одного на основі узагальненого бачення сталих ситуацій, прагнення відповідати очікуванням, що визначає модус поведінки.

Оскільки роль вчителя виконується в інтерактивному просторі сумісної діяльності, остільки критерієм її адекватності вимогам педагогічної взаємодії мають бути інтерактивні параметри. Вони в узагальненому вигляді вказують на функції вчителя, що є найбільш загальними і найбільш *“відкритими”* в ситуаціях уроків і, отже, з найбільшою імовірністю узагальнюються і утворюють зміст інтерактивного досвіду. Такими параметрами є вчитель як особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товариськість, колегіальність (регулятивний аспект, суб'єкт-суб'єктні відношення), інформативність, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність, доступність змісту, наочність, логічність викладу,

стимуляція до самостійної роботи (виконавчий аспект, суб'єкт-об'єктні відношення). Отже, критерієм наближення діяльнісних систем учителя та учнів до вимог спільної діяльності (“взаємодіяльності”) є коефіцієнт рангової кореляції у діадах “отримана модель – еталонна модель”, “бажана модель – еталонна модель”, “отримана модель – бажана модель”.

2. У практичному плані педагогічна взаємодія виражається в явищах взаємоповаги, взаєморозуміння (цінностей, функцій, потреб, моделей завдання, образу дії), взаємності дискурсу, спільності результату, взаємного визнання індивідуальних “внесків”. Її цілісність як системи порушується через “особистісні” та “предметні” помилки вчителя, які стосуються усвідомлення ставлення до учнів, уважності до їхніх душевних станів, відповідності спілкування етикетним вимогам, доброзичливих контактів (особистісна парадигма), зацікавленості у розумінні учнями свого мовлення, прагнення до його зрозумілості на рівні слів, фраз, цілісного тексту (діяльнісна парадигма).

У діахронічному аспекті помилки вчителів указують на тенденцію до збільшення позитивного “вираження” і зменшення позитивного “ставлення”, що може кваліфікуватися як пасивно-негативний стиль (за Я.Л.Коломінським) або як конвенційно-асоційована взаємодія, яка є, по суті, міжрольовою взаємодією з перебільшеною значущістю зовнішніх спонук.

3. Вчитель усвідомлює важливість регулятивного аспекту педагогічної взаємодії, але насправді прагне до виконавчого аспекту. Він усвідомлює розбіжність між дидактичною доктриною та її реалізацією на практиці. Усвідомлення того, що йому не вдається (актуальне) та належного (потенційного) утворює функціональну систему “усвідомлення – мета”, яка виступає як механізм розвитку установок у педагогічній взаємодії, що надають більшої адаптивності діям вчителя. Незважаючи на усвідомлення причин, які перешкоджають педагогічним інтеракціям, учителі все ж дотримуються уже сформованих установок, серед яких найменш сформованою є установка на інтерактивні відношення з учнями.

4. Виконавчий аспект педагогічної взаємодії залежить від взаємовідповідності мовлення вчителя та мовлення учнів на основі спільного тезаурусу. Особливості лексико-семантичної системи учнів указують на певну відстань між мовленням вчителя та учнів, яка в тій чи іншій мірі впливає на спільний мовленнєвий простір у системі “вчитель – учень/учні”. Незрозумілість мовлення вчителя для учнів обумовлюється наявністю в ньому незнайомих слів, композиційними особливостями мовлення, відсутністю зворотного зв'язку, рівнем розвитку розумових дій учнів.

Значна розбіжність в оцінці якостей педагога окремими учнями вказує на індивідуальне бачення інтерактивних ситуацій і, отже, на значущість системи “вчитель – учень” для здійснення педагогічної взаємодії у системі “вчитель – клас”.

В образі ідеального вчителя учні відображують гностичні параметри, що є наслідком традиційного уявлення про роль учителя у педагогічній праці. Бажані

для учнів параметри у педагогічній взаємодії, які стосуються суб'єкт-суб'єктних відношень, вказують не тільки на своєрідність очікувань учнів, але й на особливості їхніх особистісних смислів.

5. У педагогічній взаємодії учень виявляє властивості, що доступні йому в оцінних судженнях учителя. Досвід взаємодії формує рефлексивний образ “Я”, що перетворюється в регулятор інтеракцій у системі “вчитель-учень”. Образ “Я” містить елементи уявлень учителя про учня, його очікувань стосовно дій і вчинків учня, що рефлексуються. Рефлексивне ставлення учня до очікувань вчителів є результатом генералізацій і узагальнень оцінок, суджень про пізнавальний, комунікативний, інтерактивний бік педагогічної взаємодії.

РОЗДІЛ 6

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УЧБОВО- ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

6.1. Концептуальні засади формувального експерименту

Концептуальною засадою формувального експерименту є цілісна концепція педагогічної взаємодії, яка спирається на філософсько-методологічні засади у визначенні принципів дослідження, розробки моделей педагогічної взаємодії, з'ясуванні на цій основі її механізмів.

Педагогічна взаємодія як складна функціональна система з багатофакторними каузальними відношеннями має ознаки освітньої системи, педагогічної системи, системи освітнього закладу. Соціальна система визначає стандарт “педагогічного продукту” в освітній системі. Педагогічна система регламентує нормативними документами, програмами, підручниками, педагогічними технологіями практику закладів освіти, а останні – визначають специфіку взаємин вчителя та учнів.

Діяльність учня визначається діяльністю вчителя відповідно до вимог освітнього закладу, який працює за змістовними та технологічними правилами

державних органів системи освіти. Зміст навчання і виховання у діяльності учителя перетворюється на зміст учіння і самовиховання у діяльності учня завдяки *психологічному* поєднанню учасників педагогічної взаємодії. Надсистемною ознакою педагогічної взаємодії є її особистісно-діяльнісна форма. Відповідно надсистемної ознаки *психологічною основою педагогічної взаємодії є її інтернальний зміст, який належить до парадигматики свідомості, особистості, діяльності*.

Отже, педагогічна взаємодія одержує ознаки психологічного опосередкування системи “вчитель – учень” у поняттях *особистості* та *діяльності* як інтернальних суб'єктних психічних утворень. Ознака інтернальності зв'язана з процесом інтеріоризації минулого *досвіду*, який у скороченому вигляді – у вигляді *установки* опосередковує взаємодію у системі “суб'єкт – суб'єкт”. Звідси педагогічна взаємодія є видом взаємодії, яка здійснюється в особистісно-діяльній парадигмі педагогічного процесу. Її системним результатом є розвиток особистості та діяльності її учасників на основі кооперативних відносин відповідно вимогам педагогічного процесу.

У *системній* моделі педагогічна взаємодія розглядається у термінах взаємозалежності і взаємовпливу явищ, які є похідними від соціальної, соціально-психологічної і міжособистісної взаємодії.

У *базовій* моделі педагогічна взаємодія розглядається з точки зору здійснення і відображення у свідомості суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень у системі “суб'єкт-суб'єкт”.

Відповідно до *конгруентної* моделі, педагогічна взаємодія засновується на взаємовідповідності регулятивних та виконавчих елементів діяльності вчителя та учня. *Конгруентна особистісно-діяльнісна* модель наголошує принципову тотожність особистісних та діяльнісних схем “Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – об'єкт – результат – винагорода”.

Системна психологічна модель педагогічної взаємодії вказує на те, що у термінах психології: а) *свідомості* педагогічна взаємодія є процесом *усвідомлення* досвіду (соціумного, діяльнісного, міжособистісних і діяльнісних відносин, особистісних і прагматичних дій); б) *особистості* педагогічна взаємодія є процесом *міжособистісної взаємодії*, у якому відтворюються суспільний досвід, досвід міжособистісної взаємодії у групі, навички міжособистісної взаємодії; в) *діяльності* педагогічна взаємодія є процесом *інтерсуб'єктної* взаємодії, у якому відтворюються загальний діяльнісний досвід, досвід інтерсуб'єктних діяльнісних відносин у групі, навички інтерсуб'єктної взаємодії.

Міжособистісна модель педагогічної взаємодії ґрунтується на ознаках *асоційованості* (узгодженості) дій учителя і учнів, яка характеризує зовнішню (прагматичну) сторону взаємодії, і *кон'юнктивних* почуттів учителя і учнів, які визначають внутрішню сторону (ставлення) взаємодії.

Інтерактивна особистісно-діяльнісна модель педагогічної взаємодії засновується на положенні про *неподільність* особистісного і діяльнісного у

процесі реалізації індивідом своєї суб'єктності в системі суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень. *Суб'єкт-суб'єктні* відносини виражаються у поняттях *особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товариськість, колегіальність*. *Суб'єкт-об'єктні* відношення розкриваються у поняттях *інформативність, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність, доступність змісту, наочність, логічність викладу, стимуляція до самостійної роботи*.

У *мовленнєвій моделі* педагогічна взаємодія представлена як процес створення *педагогічного дискурсу* за допомогою зовнішнього (вербально-прагматичний план) і внутрішнього діалогу (вербально-образний план), у якому представлені дані про особливості суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень взаємодії.

Загальним психологічним *механізмом* педагогічної взаємодії є механізм *відображення та регуляції* (усвідомлення) суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношень у спілкуванні та сумісній діяльності педагогічного процесу. Вони існують як *узгодження* власних дій з вимогами соціуму (процес соціалізації, прагнення та отримання певного соціального статусу), групи (процес інтеграції), іншого (процес ідентифікації).

У системі “суб'єкт – суб'єкт” *узгодження* дій вчителя та учня забезпечують інтернальні (спільні емоційні переживання, афіліація, емпатія, ідентифікація) і екстернальні суб'єкт-суб'єктні механізми (обмін вербальними/невербальними діями).

У системі “суб'єкт – суб'єкт” *узгодження* дій вчителя та учня забезпечують інтернальні (усвідомлення, узагальнення, інтеріоризація алгоритмів учбових дій) і екстернальні суб'єкт-об'єктні механізми (екстеріоризація у прямій, інструментальній об'єктній дії).

У системі “суб'єкт – об'єкт – суб'єкт” *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 у педагогічному дискурсі, способи досягнення результатів відповідно логіки ситуації).

У складі групи (шкільний клас) педагогічна взаємодія забезпечуються соціально-психологічними механізмами (позитивні установки, взаємність симпатій, спілкування, спільний комунікативний простір, створення спільних норм, інтеграція, колективістська ідентифікація, колективістське самовизначення) [195, 324].

Системним механізмом педагогічної взаємодії є про – і ретроактивна взаємозалежність процесів соціалізації (соціальна система), інтеграції (група), ідентифікації (особистість).

У цілому, теоретичні засади формувального експерименту базуються на принципах особистісно-діяльнісного підходу, у якому особистість і діяльність розглядаються як засоби прояву суб'єктності, наголошується їх структурно-

функціональна подібність, підкреслюється увага до Я-концепції вчителя та учнів як вихідного елемента у структурі педагогічної взаємодії.

6. 2. Загальна система підготовки до педагогічної взаємодії

На підставі того, що педагогічна взаємодія є системним явищем, вчитель як її організатор мусить володіти системою “свідомісних”, особистісних і діяльнісних психічних утворень (регуляторів), які сходять до явищ соціалізації, інтеграції, ідентифікації. До цих регуляторів у самому загальному вигляді належать: а) механізми усвідомлення та регуляції (свідомість); б) механізми особистісного досвіду участі у соціальних, соціально-психологічних, міжособистісних відносинах; в) механізми діяльнісного досвіду участі у соціальних, соціально-психологічних, міжособистісних відносинах сумісної праці.

Підготовка майбутніх педагогів має бути спрямована на здобуття соціумного, педагогічного, соціально-психологічного, міжособистісного досвіду. Підготовка до педагогічної взаємодії має спиратися на засвоєння існуючих в освітній системі технологічних вимог до педагогічної діяльності шляхом навчання її змісту, правилам і прийомам.

Посилаючись на існуючі дослідження, можна відзначити загальні риси підготовки до педагогічної взаємодії [304] у педагогічному ВНЗ. Вона вимагає урахування рівня розвитку педагогічних здібностей при прийомі до педагогічного ВНЗ [136], відповідного оновлення навчання [47], орієнтованого на сучасні стандарти [304], психологічної обґрунтованості [364], формування у студентів професійно-психологічної спрямованості [463], готовності до професійної діяльності [250].

Як відзначає А.А.Вербицький, система вузівської підготовки фахівців має аналітичний характер [78]. При відсутності належної апперцептивної основи знання, правила, прийоми що здобуваються, мають достатню частку абстрактності і, отже, невідомості. На нашу думку, регулятором професійної педагогічної діяльності може бути цілісний інваріантний образ професійної праці, який спирається на відповідні інваріанти діяльнісних ситуацій.

Активізацію навчального процесу у ВНЗ вбачають у підвищенні педагогічної майстерності працівників вузу, культури розумової праці студентів [93], використанні активних форм навчання – дидактичних комплексів, які орієнтовані на розвиток професійно значущих особистісних якостей.

На жаль, традиційна вузівська практика відтворює схему навчання, яка сформована і застосовується у загальноосвітній школі. Її зміст у самому загальному вигляді зводиться до ідеї сходження від абстрактного до конкретного – засвоєння готового знання з наступною його конкретизацією у навчальних діях, що, однак, не створює бази для самостійних, власне суб'єктивних і, отже, професійних узагальнень студентів.

У практиці вітчизняних вузів застосовуються такі форми і методи активного навчання, як рольові, ділові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, розв'язання і складання педагогічних задач, моделювання педагогічних ситуацій, активні методи соціального навчання [132]. Особливого значення набуває створення інтегративних курсів з психології і педагогіки, що переслідують мету сформувати у студентів цілісне і психологічно диференційоване уявлення про специфіку педагогічної праці [364, с. 91].

На нашу думку, до системи вузівської підготовки до педагогічної взаємодії крім лекційно-семінарської, лабораторно-практичної роботи мають бути додані завдання, які спрямовані на: а) формування аперцептивної основи професійної діяльності (інваріантів професійних ситуацій); б) систематизацію досвідних явищ, виявлених у спостереженнях і самостійних діях; в) теоретичні узагальнення на основі досвідних даних; г) розвиток практичної компетенції у педагогічній взаємодії.

Теоретично-практична підготовка здійснюється в *лекційно-семінарській* роботі, яка спрямована на формування у студентів ієрархічної системи понять з психолого-педагогічних дисциплін, на розвиток уявлень про причинно-наслідкові залежності в явищах педагогічної реальності, здатності адекватно виконувати професійні завдання. У лекціях дається спочатку точна і коротка характеристика явища із застосуванням схематичних зображень, що вказують на взаємозалежність елементів, і докладно ілюструється прикладами.

В основу семінарських і практичних завдань має бути покладений метод *групової дискусії*, який, на нашу думку, є умовою, за якої відбувається поєднання особистісного і діяльнісного, комунікативного і “предметного” в учбово-професійної діяльності. Питання до дискусії поділяються на питання: а) закритого типу (спрямовані на засвоєння фактичної інформації); б) відкритого типу (спрямовані на формування професійно-теоретичного ставлення до педагогічних явищ); в) у вигляді одного загального питання проблемного характеру.

Основне завдання семінарських і практичних занять полягає в тому, щоб навчити студентів: а) самостійно пояснювати психологічну природу педагогічних явищ; б) знаходити психологічно доцільні прийоми педагогічних впливів; в) установлювати кооперативні стосунки з учнями.

Ступінь підготовленості студентів з питання, теми, розділу і сукупності програмного матеріалу оцінюється на підставі того, як студент: а) засвоїв теоретичний матеріал; б) виконує завдання на доказ; в) розв'язує педагогічну задачу.

Вимоги до відповіді на теоретичне питання наступні: а) точне визначення поняття; б) зазначення місця даного поняття в ієрархії психічних явищ; в) розгорнута характеристика психічного явища з використанням істотних ознак, що містяться у визначенні поняття; г) характеристика умов розвитку (формування) психічного явища; д) використання як приклада фактів із спостережень.

У принципі, вся система професійної підготовки повинна бути побудована так, щоб у процесі її здійснення у студентів складалося власне професійне ставлення до себе як до майбутнього фахівця. Це самоставлення виявляється в рефлексуванні і ієрархізації ознак, що входять до складу професійної діяльності і визначають її сутність, соціальний, професійний і особистісний смисл.

Система підготовки до педагогічної взаємодії сполучається з процесом власної активності, що направляється програмою, яка є адекватною поставленій меті. У процесі такої активності формується образ предмета діяльності, професії, діяльності в цілому.

Відповідно до *особистісно-діяльнісної* моделі, підготовка до педагогічної взаємодії повинна поєднувати формування особистісних і діяльнісних умінь і навичок шляхом застосування активних методів навчання. На нашу думку, таке взаємозалежне поєднання можливе за умов *моделювання* реальної педагогічної взаємодії у спеціальному *практикумі*, у якому наголос на особистісному чи діяльнісному визначається постановкою спеціального завдання, яке стосується психологічної (особистісне) чи методичної (предметне) сторони уроку. Практикум поєднує у собі *синтетичні* (спостереження і протоколювання подій уроку) і *аналітичні* завдання (редагування протоколів, робота з тестовими методиками).

Практикум є спеціально організованим системним *спостереженням*, у якому формується *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 відносини на уроках, знайомство з проявом особистісних та діяльнісних навичок вчителя та учнів, узгодження індивідуальних дій з контекстом дій у системах “учитель – учень”, “учитель – учні”.

Психологічно створювана у практикумі установка на сприйняття, оцінювання і коригування студентом дій учителя *зі своїх власних позицій моделює інтерактивну ситуацію*, у якій бачиться *суб'єкт* діяльності з його власним відображенням ситуації.

Процедурно практикум засновується на відвідуванні студентами уроків у школі один раз на тиждень за факультетським розкладом занять на зразок безперервної педагогічної практики, яка до недавнього часу передбачалась навчальними планами педвузів. На уроці студент має уважно спостерігати за подіями уроку і нотувати їх у бланку протоколу. Протокол уроку є вихідним *текстом*, який підлягає обговоренню та редагуванню відповідно до тих чи інших конкретних завдань.

Змістовно практикум побудований з урахуванням ознак, які містяться в поняттях, що зв'язані з ідеєю соціально-психологічного тренінгу, ділової (рольової) гри, активного соціально-психологічного навчання.

Соціально-психологічний тренінг засновується на трикомпонентній структурі спілкування (перцептивний, інтерактивний, комунікативний аспекти). Він розглядається як засіб підвищення компетентності у спілкуванні, який має

особливе значення для представників комунікативних професій [321]. Зокрема, спеціальна корегувальна робота з розвитку комунікативних здібностей потрібна близько 60% студентам педагогічних ВНЗ [116, с. 36].

Основними результатами тренінгу в його перцептивному аспекті є: а) діагностика конкретних уявлень про себе; б) узагальнені перцептивні знання й уміння; в) знання й уміння діагностики партнерів. Побічними результатами являються: а) установка на соціально-психологічну активність; б) гуманістична установка на партнерів по спілкуванню; в) усвідомлення спілкування як самостійної цінності.

У соціально-психологічному тренінгу виділяються фази: а) попередня (організаційно-технічні й організаційно-психологічні дії); б) ознайомлювальна (знайомство з принципом “тут і тепер”, персоніфікації висловлень, довірливості, конфіденційності); в) діагностична (домінування дискусії, групової дискусії, групового спілкування).

Матеріалом для обговорення служать: а) спонтанні ситуації; б) традиційні прийоми соціально-психологічного дослідження (відкрита соціометрія, ранжирування, референтометрія, рефлексометрія); в) результати проведення рольових ігор.

У перцептивному тренінгу на учасників впливає група. Для цього необхідна організація суб'єкт-суб'єктного спілкування між всіма учасниками [321, с. 25]. Група працює за принципом саморозвитку. Керівник подає на власному прикладі зразки суб'єкт-суб'єктного спілкування [321, с. 26]. Звідси випливає, що учасники соціально-психологічного тренінгу “формується” у двох напрямках: а) через засвоєння мовленнєвих формулювань, які задані керівником і учасниками, і їх використання у спілкуванні як своїх власних; б) через “звільнення” з-під самоконтролю мовленнєвих формулювань, які використовуються у внутрішніх діалогах.

У педагогічній взаємодії, як і у навчанні в цілому, внутрішній контроль виявляється у “захисному” вживанні штампів, формул етикетного спілкування, “неособистісних” формулювань, що маскують ставлення до партнера, до предмета мовлення. Такі мовленнєві звороти можна розглядати як прояв психологічного захисту для усунення психологічного дискомфорту у момент мовлення.

“Неособистісні” формулювання впливають з бажання здаватися суворим (суворою), виявляти домінантність у діях, вчинках на уроці, що, у принципі, відповідає рольовій поведінці.

У перцептивному тренінгу особливе значення має діагностичний блок, що збільшує можливість адекватного пізнання себе й інших. Учасники тренінгової групи виступають одночасно і як об'єкт, і як суб'єкт діагностики. Те, що в практиці спілкування існує у вигляді імпліцитної теорії особистості, у тренінгу піддається експлікації у вигляді відповідних суджень і висновків, що диференціюють явища соціальної перцепції.

Розглядаючи свідомість у світлі її опозиційної моделі (див. рис. 3.1. с. 141), можна вважати, що імпліцитна теорія особистості містить явища: а) *образні* (образи ситуацій і їхніх учасників); б) *знакові* (позначення для елементів ситуацій, якими користуються їхні учасники); в) *семантичні* (перетворення номінацій у синонімічні ряди, у яких відображується індивідуальне сприйняття відповідних особистісних характеристик); г) *сміслові* (вираження ставлення до відповідних особистісних властивостей і якостей).

Можна провести відому паралель між фазами перцептивного тренінгу і послідовністю дій у практикумі.

Попередня й ознайомлювальна фаза представлені у вигляді спостережень за ходом уроку, протоколювання й формулювання самостійних висновків. Важливим моментом у цій роботі є те, що студент розглядає хід уроку і дії вчителя зі своїх *власних професійних* позицій, тобто як він діяв би в цій чи аналогічній ситуації. *Оцінюючи ефективність дій учителя, студент одночасно оцінює ефективність своїх потенційних дій.*

Діагностичній фазі відповідає обговорення й редагування протоколу уроку, у процесі якого уточнюються і конкретизуються знання студентів про стиль педагогічного спілкування, про тип педагогічних інтеракцій, про рольову й особистісну поведінку тощо. Особлива увага приділяється мовленнєвим формулюванням учителя, за допомогою яких він створює свій професійний імідж (суворий, лояльний, товариський, діловий тощо).

У практикумі загальні діагностичні установки виявляються в тому, що студенти не просто *спостерігають* за діями вчителя й учнів на уроці, а *співвідносять їх з параметрами особистісно-діяльної моделі*. Оцінюючи вчителя за цими параметрами, вони в той же час ставлять себе на місце вчителя, оцінюючи також і себе за ними. Такі оцінки і самооцінки є основою для розвитку професійних уявлень студентів про себе. Важливим моментом є те, що студенти бачать результативність тих чи інших дій учителя, емоційний відгук учнів на ці дії.

Відмітною ознакою практикуму є відсутність спеціального моделювання відносин, відтворення проблемних ситуацій, у ході яких студент одержує інформацію про себе. Він бачить себе не з боку, як у соціально-психологічному тренінгу, а включеним у процес *реальної педагогічної взаємодії*, у якому він виділяє відносини, визначає зміст проблемних ситуацій, які виникають.

Перевага практикуму в порівнянні із соціально-психологічним тренінгом полягає також і в тому, що він не вимагає інтенсивного *втручання* викладача в процес формування компетентності в питаннях педагогічної взаємодії, а створює основу для формування образу "*Я*", *зв'язаного зі здійсненням професійних функцій*.

Учитель, як і ведучий у соціально-психологічному тренінгу, подає зразок міжособистісних стосунків, який приймається чи відкидається учнями. У тренінгу це відбувається навмисно. У навчанні це є наслідком узагальнення вчителем свого досвіду. Дії керівника й вчителя відрізняються за вихідними

цільовими установками, але вони подібні за ознакою ініціації дій учасників групи й учнів класу. Як у першому, так і в другому випадку модальність і результативність відповідної дії визначається мовленнєвим формулюванням, що спонукує до цієї дії. У практикумі загальні діагностичні установки виявляються в тому, що студенти не просто *спостерігають* за діями вчителя й учнів на уроці, а *співвідносять їх з інтерактивними параметрами*. Оцінюючи вчителя за цими параметрами, вони в той же час ставлять себе на місце вчителя, оцінюючи також і себе за ними. Такі оцінки і самооцінки є основою для розвитку професійних уявлень студентів про себе. Важливим моментом є те, що студенти бачать результативність тих чи інших дій учителя, емоційний відгук учнів на ці дії.

Для зниження рівня психологічного захисту в тренінгу його учасників орієнтують на мінімізацію практики оцінних суджень, використання аутодескриптивних суджень, зм'якшення негативної оцінки за допомогою психологічної підтримки. У практиці школи оцінні судження досить поширені [10, с. 157]. До завдання практикуму входить визначення, наскільки ефективні оцінні судження на уроці, які реакції вони викликають, чи сприяють вони організації педагогічної взаємодії тощо.

У спостереженнях і особливо при редагуванні протоколів уроків увагу студентів звертають на те, як можна уникнути оцінних суджень. У цілому, оцінні судження є не тільки проявом *реактивності* вчителя, але й наслідком *варіанта міжособистісних стосунків*.

Активне соціально-психологічне навчання [465], *активне соціальне навчання* [191] спрямовані на підвищення компетентності в партнерському спілкуванні, розвитку соціальної перцепції. Їх особливістю є включення тих, яких навчають, у процеси, що зв'язані з функціонуванням малої групи, в якій вони одержують інформацію про себе у контексті здійснення спілкування.

В АСПН важливим є усвідомлення отриманої в групі інформації про себе і формулювання висновків про те, на які якості треба спиратися в процесі спілкування і від яких якостей потрібно прагнути позбутися, не витісняючи їх зі свідомості, а приймаючи їх до уваги в процесі самовдосконалення [465].

В АСН використовується ефект впливу групи на індивіда – інтенсивна взаємодія в групі формує внутрішні групові норми спілкування і забезпечує їх інтеріоризацію кожним учасником спілкування [191, с. 2].

У практикумі студенти не просто спостерігають за вербально-прагматичними діями і поведінкою вчителя в цілому, але спостерігають за ними насамперед з огляду на свої *потенційні інтеракції*, у яких повинно знайти бажаний результат. *Фіксація мовленнєвих формулювань*, що спостерігаються, у бланку спостережень і наступне їх *редагування* є засобом, за допомогою якого мовлення вчителя перетворюється в об'єкт навчально-професійного аналізу. Останній виступає, у свою чергу, як об'єктивна умова *рефлексивного ставлення до свого педагогічного мовлення*.

Бажаним у підготовці до педагогічної взаємодії є розвиток у студентів індивідуального стилю взаємодії, заснованого на розвитку конструктивних сторін у притаманному їм варіанті міжособистісних відносин.

У практикумі увага студентів звертається на важливість довільного регулювання своїх висловлень, за допомогою яких можна викликати в учнів бажані почуття та стани. При виборі формулювань, як правило, виходять зі свого власного емоційного досвіду. Формулювання висловлень адресують власному досвіду і баченню ситуації, і через них – іншим учасникам ситуації.

Акцент на цьому аспекті педагогічної взаємодії дає можливість навчити студентів передбачати емоційну реакцію учнів. Важливим у даному випадку є знання того, що очікує той чи інший учень від учителя, і що потрібно говорити відповідно цим очікуванням.

На підставі зазначеного можна сформулювати загальний висновок щодо практикуму як *моделі* об'єктивних умов для *усвідомлення*: а) вимог педагогічної професії та педагогічної діяльності (соціалізація); б) досвіду створення міжособистісних та діяльнісних відносин у класі (інтеграція); б) досвіду іншого як значущого атрибуту власної діяльності (ідентифікація).

6.3. Усвідомлення як головний механізм у підготовці до педагогічної взаємодії

Усвідомлення спирається на виділення пізнавального явища як об'єкта пізнання. Об'єктом у формувальному експерименті служила модель, яка, відповідно до нашого задуму, є відображенням базової основи педагогічної взаємодії. Головними елементами цієї моделі є суб'єкт-суб'єктні (особистість) і суб'єкт-об'єктні (діяльність) відношення, які виражаються у формулюваннях педагогічного дискурсу (див. рис. 4.1. с. 206).

Згідно із конгруентною моделлю (див. рис. 2.1 с. 113), вихідним елементом кожного акту педагогічної взаємодії є самовідображення суб'єкта і як особистості, і як діяча у вигляді Я-концепції, що на цей момент поєднує знання про себе у контексті ситуації.

Для підготовки студентів до педагогічної взаємодії важливо визначити цей ініціальний момент шляхом акцентування проблеми Я-концепції (репрезентанта особистості) як необхідної умови для створення у них диференційованого уявлення про особистість.

Згідно із мовленнєвою моделлю педагогічної взаємодії (див. рис. 4.2. с. 208), її основним феноменом є відчутна реальність мовлення вчителя (вербально-прагматичний план) та відповідні їй реальні або уявні відповіді учнів (вербально-образний план).

Мовленнєві формулювання у вербально-прагматичному плані діалогу створюють педагогічний дискурс. Розглядаючи формулювання як дію, ми повинні відзначити, що ця дія (судження) має також і особистісний підтекст, тобто те, що мовець говорить про себе. Інакше кажучи, у статусно-рольових

відносинах педагогічної взаємодії мовленнєві дії мають одночасно предметний і комунікативний зміст, а також ознаки, які вказують на оцінку комунікантом і свого мовлення, і себе як особистості [84, с. 21]. У кожний окремих момент спілкування формулювання фраз залежить від *модальності* дискурсу.

Словесне самомоделювання є вельми інформативним. Воно вказує на особливості осмислення картини світу, себе як особистості в ньому [261, с. 26], рефлексивне ставлення до свого “Я”, у якому присутні оцінки навколишніх, лексико-семантичні засоби, які виступають символами внутрішньо групового спілкування [221, с. 83].

Оскільки підготовка до педагогічної взаємодії передбачає *усвідомлення себе та іншого як суб'єктів взаємодії*, остільки на перший план виходить проблема рефлексивного ставлення до своїх інтерактивних якостей і, у першу чергу, до свого мовлення та мовлення іншого.

Підкреслюючи значення рефлексивного ставлення до мовленнєвої діяльності, необхідно відзначити особливості трактування цього поняття у фаховій літературі. Рефлексія як “процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [337, с. 340]” розглядається у значенні механізму саморегуляції і розвитку [377], елемента соціально-психологічної компетентності [259].

Рефлексія є універсальним і поліфункціональним явищем у процесі усвідомлення умов взаємодії в предметному, предметно-знаковому і соціальному середовищі. Вона конкретизується у контексті виконання завдань визначеного типу.

Розвиток рефлексії стимулюється ситуаціями проблемно-конфліктного змісту [259]. У практикумі такі ситуації присутні у контексті уроку. Ці ситуації сприймаються з особливою гостротою, коли студент *ототожнює себе* то з *учителем*, то з *учнем*, вирішуючи для себе питання про те, як він поведився би на їхньому місці. Вибір варіанта може мати тенденцію до стереотипного рішення під впливом минулого досвіду, установки, реактивності чи може здійснюватися шляхом прийняття унікального (“разового”) рішення, який обирається залежно від власних особливостей і особливостей ситуації.

В умовах ситуації проблемно-конфліктного змісту вибір адекватного рішення поєднаний з труднощами, зв'язаними з дефіцитом часу [434]. В умовах браку часу суб'єкт в поведінці звертається до: а) минулого досвіду на основі пригадування конкретних випадків; б) “моралі”, яка впливає із конкретних випадків; в) узагальнених змістовних побудов.

Психологічним механізмом розвитку рефлексії є зупинка, фіксація, відчуження, об'єктивація власної дії, установлення нових зв'язків між суб'єктивними й об'єктивними характеристиками ситуації [259]. У практикумі таким механізмом є *об'єктивація власних уявних передбачуваних дій* у загальному контексті уроку, що спостерігається.

Для розвитку рефлексії істотне значення має засвоєння позиції іншого в умовах кооперації [259]. У практикумі засвоєнню такої позиції сприяє

установка на спостереження за тим, що відбувається на уроці з позицій учителя, учнів.

Відповідно до опозиційної моделі свідомості, механізмом усвідомлення є рух суб'єктивної реальності як перетворення *репрезентативного образу* із застосуванням *мовних узагальнень* на *поняття*, які відображують ситуацію, що спостерігається.

Усвідомлення у практикумі сприяє розвитку відповідних ментальних утворень (образ, знак, значення, смисл). Розвиток *образів* являє собою процес *усвідомлення* фактів сприйняття за суттєвими ознаками. Розвиток *знаків* є процесом *усвідомлення* мовленнєвих явищ, зв'язаних з позначенням того, що сприймається. Розвиток *значень* може бути представлений як *усвідомлення* істотних властивостей пізнавального об'єкту у їх взаємозв'язку. У даному випадку пізнавальним об'єктом є педагогічний дискурс уроку (уроків). Розвиток *смислів* полягає в *усвідомленні* власних (суб'єктних) пріоритетів при створенні педагогічного дискурсу.

У практикумі підкреслюється ідея про взаємовплив свідомості вчителя та учнів, яку студенти мають усвідомити і засвоїти. Учитель у своїх мовленнєвих формулюваннях створює зразок відповідних дій учнів. Точність мовленнєвих формулювань педагога визначає точність орієнтованих дій учнів і, отже, специфіку інтеріоризації зовнішніх дій. Крім цього учитель впливає на учнів своїм стилем взаємодії. У свідомості кожного учня складається синтетичний образ учителя, у якому відбиваються властивості, що містяться в його мовній особистості.

У практикумі створюється основа для розвитку професійного (зменшує невизначеність, підвищує точність висловлення) [див. 119, с. 123], рефлексивного ставлення до мови і її можливостей у педагогічному процесі.

Педагогічна взаємодія являє собою не тільки обмін діями з метою одержання спільного результату, але і взаємовплив ментальних утворень вчителя й учнів. Звідси педагогічна взаємодія – це також і взаємне пізнання того, як здійснюється пізнання в системах “суб'єкт – суб'єкт” і “суб'єкт – об'єкт”. Керування і взаємне керування при взаємодії ґрунтується на результатах соціальної перцепції.

Для вчителя зазначена обставина має першорядне значення і використовується при організації інтеракцій з кожним учнем. Учителі, як правило, не розділяють характеристик, що виявляються в системах “суб'єкт – суб'єкт” і “суб'єкт – об'єкт”, а використовують їх у синтетичних описах учнів [72, с. 10].

Організація практикуму вимагає врахування положення про особистість як *суб'єкта мовленнєвого спілкування* [163], у якому використовується ідея про детермінацію проявів особистості *предметом* і *засобом* спілкування. Інтер – і інтраіндивідуальний компоненти в особистості визначають її внутрішній зміст, а метаіндивідуальний компонент – стійкі особливості екстеріоризації її потенційних можливостей у діяльності і спілкуванні [163, с. 9]. Екстеріоризація

повертається суб'єкту у вигляді образу ситуації, у якому сам суб'єкт представлений як її елемент, що є причиною подій і дій в ситуації. Суб'єкт усвідомлює себе як діяльну причину, але не бачить себе у цій ситуації з боку учасників ситуації. Усвідомлюючи себе причиною, суб'єкт все-таки не усвідомлює *модальності* причини, тому що ця причинність вбачається йому через призму його особистісних смислів.

У системі “учитель – учень/учні” діалог має важливе значення для розуміння і засвоєння змісту обговорюваних понять. Елементарною одиницею цього діалогу є висловлення вчителя з приводу ознаки поняття і відповідна (у більшій частині уявна) [543] реакція учня на це висловлення. Умовою здійснення такого елементарного акта діалогічної взаємодії у системі “учитель-учень” є зосередженість уваги учня на предметі обговорення і думки. У результаті здійснення цього відбувається додавання обговорюваної ознаки до відповідного ментального утворення учня (гомогенна система “дія вчителя – дія учня”, гетерогенна система “дія – об'єкт”).

Доступність мовлення вчителя ґрунтується на таких якостях особистості, як *компетентність, рефлексія і самооцінка* [163, с. 11]. Названі якості є, на наш погляд, *усвідомленням* (рефлексією) своєї особистісної і професійної значущості (самооцінка особистості, компетентність), що відбивається у відповідних установках. Ми вважаємо, що вони є основою *квантування* предмету думки (складного ментального цілого) на ознаки, які слухач має зрозуміти і засвоїти. Процес квантування на ознаки супроводжується вираженням особистісного, суб'єктивного, упередженого ставлення до предмета думки, що виражається у вигляді відповідних квантифікаторів (наприклад, “без сумніву”, “всякий погодиться”, “зовсім справедливо”, “я вважаю” тощо).

У практикумі використовується ідея про фактологічні і “ставленнєві” аспекти педагогічної взаємодії. Студентів орієнтують на те, щоб у спостереженнях визначити індивідуальну своєрідність розбивки складного цілого на окремі елементи й особистісний коментар до обговорюваних фактів. Істотною особливістю такої установки є те, що увагу студентів звертають на ідею продовження педагогічної взаємодії у простір суб'єктивної реальності учня у вигляді відповідних міркувань із приводу особистісно значущого для нього.

Педагогічна взаємодія є не тільки обміном діями (вербальними, праксичними), але й містить відповідну його оцінку учасниками, залучення їх до свого внутрішнього світу, проникнення в їхні мотиви.

Особливо важливим у цьому зв'язку є постійне орієнтування студентів на розуміння причин, що спонукали вчителя до того чи іншого формулювання, а також на рефлексивне ставлення до своїх власних формулювань. Іншими словами, суб'єктивна реальність іншого здобуває ознаки пізнаваного об'єкта. Ми вважаємо, що постійне орієнтування на внутрішній світ іншого необхідним чином призводить до формування чіткої сукупності (системи) ознак, що використовуються для усвідомлення внутрішнього світу іншої людини.

Необхідно ще раз відзначити, що особливості учбово-професійної праці такі, що не дозволяють майбутнім педагогам одержувати образи та зразки професійних способів спілкування, які характеризуються наявністю досить великого набору способів впливу на учнів, взаємодії з ними. При існуючій системі навчання практично ігнорується важливість професійного досвіду для розвитку відповідних професійних властивостей і якостей, – все зводиться до знань, а не до професійних комунікативних умінь. Тому майбутній педагог не одержує достатніх прикладів педагогічної взаємодії і не має у своєму розпорядженні набору альтернативних способів звертання, спонукання, а виконує свою професійну роль, ґрунтуючись на своєму індивідуальному буттєвому досвіді.

У практикумі створюється установка на засвоєння професійного досвіду, закріпленого способами виконання вчителями їхньої професійної ролі. Робота за його програмою передбачає виявлення в спостереженні комунікативних особливостей учителя при звертанні до учнів, які відрізняються один від одного за рівнем розвитку і прояву дій і вчинків, а також за характером внутрішньогрупових ролей [див. 135, с. 79]. У ході спостережень виявляється, що вчителі проводять урок, звертаючись, як правило, до досить вузького кола школярів, яких вони вважають найбільш значущими для себе [72, с. 71]. Між вчителем і іншими учнями класу існує своєрідний комунікативний бар'єр, що виявляється в зниженні інтересу до особистості учнів під впливом різних причин (наприклад, через переживання емоцій неуспіху при взаємодії з цими учнями). У практикумі студенти учаться визначати значимість кожного учня для вчителя; яку роль і які якості він їм приписує; яке значення має специфіка взаємодії в системі “вчитель – учень” для взаємодії в системі “вчитель – клас”.

У цьому аспекті практикум набуває ознаки, властивої рольовій грі: виникнення ситуацій, у яких сама логіка ситуації розподіляє ролі в системі “вчитель – учень”, “учень – учень”, “учні – учні”, “учень – учень”, “учителі – учні”, “вчитель – клас”. Ефект рольової гри полягає в експлікації досвіду спілкування, виявленні і засвоєнні варіабельних способів спілкування. Спостереження, які студенти виконують за програмою практикуму, дають необхідні зразки способів спілкування в різних ситуаціях.

Вслід за Б.А.Бенедиктовим ми розглядаємо мовлення як спосіб здійснення свідомості [38, с. 31] і, отже, як механізм усвідомлення. Мовленнєва поведінка педагога-професіонала засновується на відповідному тезаурусі, який необхідний для створення педагогічного дискурсу на основі антиципації відповідних реакцій учнів (розуміння, емоційні стани, прагматика уроку, вербальна поведінка). Практикум передбачає розвиток у студентів рефлексивних умінь мовленнєвої поведінки шляхом постановки завдання на аналіз мовленнєвих формулювання як педагогічного засобу (дії) з метою визначення таких, які є адекватними педагогічному завданню.

Така постановка проблеми була визначена тим, що педагогічна взаємодія в досить рідких випадках здійснюється за схемою, яка наводиться в

підручниках – учитель хоче і вміє учити, учень хоче і вміє учитися, і їхні очікування стосовно один одного повністю збігаються [48, с. 99]. Зазвичай у педагогічному процесі представлені різні варіанти суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень.

Комунікативні стосунки у педагогічному процесі виражаються у таких мовленнєвих діях, як повідомлення, переконання, спонукання, схвалення, пояснення, спростування, доказ, питання, які належать до комунікативних завдань мовця. Комунікативні завдання слухача полягають у тому, щоб зрозуміти, запам'ятати, засвоїти, відповісти, зробити висновок, спростувати, довести. Основними комунікативними завданнями мовця є доказ, розповідь, пояснення, а слухача – розуміння, відповідь, запам'ятовування, засвоєння [159, с. 61].

Комунікативні завдання виконуються за допомогою мовленнєвих дій, в яких індивід стимулює, реагує, оцінює, коригує, контролює, організує. До останніх відноситься організація колективної та індивідуальної роботи, порядку і дисципліни на уроці.

Приведений перелік комунікативних завдань і мовленнєвих дій, що застосовуються для їхнього виконання, можна розглядати як специфікацію інструментарію педагогічної взаємодії, що, однак, вимагає певного співвіднесення з ідеєю доречності, доцільності, результативності. Пропоновані переліки є елементами, за допомогою яких реалізуються установки вчителя.

Вказівка на окремі мовленнєві дії, вчинки, які не зв'язані в одне ціле з відповідною реакцією партнера, співрозмовника, учасника взаємодії, і тим більше з деяким завершеним програмно-цільовим утворенням, яким є педагогічний дискурс, не дає загального й узагальненого уявлення про специфіку і призначення мовлення в педагогічній взаємодії. Воно має на увазі не тільки обмін мовленнєвими діями, вчинками, за якими стоїть система ментальних утворень, суб'єктивна інтерпретація ситуації взаємодії, але й виконання дій, що ініційовані мовленням його учасників. Мовленнєві дії вчителя ініціюються не тільки програмно-цільовим компонентом навчання, але й відповідними вербальними і невербальними реакціями учнів. Останні виконують роль зворотного зв'язку в процесі розуміння, запам'ятовування, та засвоєння.

Не применшуючи значущості мовленнєвих дій для педагогічної взаємодії, ми проте повинні більшу увагу приділяти формуванню професійної психологічної основи, що визначає вибір мовленнєвих засобів для вираження думки і ставлення у конкретній педагогічній ситуації. Цією професійно-психологічною основою є, як ми вважаємо, уявлення студентів про сутність педагогічної взаємодії.

Для формувального експерименту була застосована особистісно-діяльнісна модель (див. с. 194), яка, на нашу думку, найбільш повно відображує сутність педагогічної взаємодії у парадигмі *суб'єкт-суб'єктних* та *суб'єкт-об'єктних* відношень (зв'язків). Суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні параметри

одержують те чи інше мовленнєве вираження в залежності від того, що є для вчителя найбільш значущим у його професійній діяльності.

Мовленнєві формулювання учителів ґрунтуються на їх особистісному і діяльнісному самовизначенні в системі педагогічно доцільних відношень. Особистість учителя (учителів) і учнів відкрита спостереженню насамперед у прояві їхньої мовної особистості. У відповідних мовленнєвих формулюваннях міститься інформація про особливості і рівень розвитку професійних дій. Мовленнєві формулювання в цілому є показником особливостей свідомості мовця. Будучи способом здійснення свідомості, вони є регулятором діяльності, міжособистісних відносин і взаємодії.

Мовленнєві формулювання визначають можливості суб'єкта усвідомлювати явища об'єктивної дійсності і відносити їх до певних теоретичних, емпіричних категорій. У цьому твердженні ми ґрунтуємося на концепціях: 1) В.Гумбольдта про втілення в структурі мови погляду на світ [123]; 2) О.О.Потебні про обумовленість ставлення до зовнішнього світу способом його відображення в мові [331]; 3) Б.Уорфа про залежність пізнавальних процесів від процесів мови в тій мірі, в якій мовні структури необхідні для категоризації явищ навколишньої²⁹ дійсності [Б.Уорф, 1956. Цит. за 505, с. 317].

Якщо розглядати компоненти особистісно-діяльнісної моделі як головні протилежності педагогічної взаємодії, завдяки яким вона постає як функціональна система, то головним результатом практикуму має бути адекватна їй інваріантна психологічна модель з визначеним *особистісним смислом* поєднання особистісного і діяльнісного у педагогічному процесі.

6.4. Особистісно-діяльнісна модель підготовки до педагогічної взаємодії

Для діалектичної єдності “діяльність – особистість” як функціональної системи корисним результатом є їх поєднання в особливому надсистемному конструкті, у якому діяльність стає *особистісною* (має особистісне значення, особистісний смисл), а особистість – *діяльнісною* (стверджує себе у діяльності). Ознакою цього конструкта є особистісна (суб'єкт-суб'єктна) форма організації діяльності (навчання, учіння). Про те, що особистість і діяльність у педагогічному процесі являються протилежностями, свідчить виникнення особистісного підходу у навчанні [215, 264, 381, 458, 459], особистісно зорієнтованого підходу у вихованні [43, 44] як антитези сугубо пізнавальної моделі.

Розглядаючи діяльність і особистість як протилежності у складі функціональної системи, що забезпечує здійснення педагогічної взаємодії, ми тим самим указуємо на взаємне проникнення цих протилежностей у функціональній системі – особистісне стає також і діяльнісним, а діяльнісне – особистісним. У даному випадку слід визнати не тільки конгруентність, але й *подібність* будови особистісного та діяльнісного у взаємодії.

На думку Р.Бернса, уявлення про своє «Я» впливає на успішність у школі, на ставлення до учіння [42, с. 276]. Негативна Я-концепція негативно впливає на розвиток дітей [171, с. 176].

Виходячи із визначення особистісно-діяльнісного аспекту, ми розробили модель підготовки, до складу якої увійшли суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні параметри педагогічної взаємодії (див. рис. 6.1). 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.

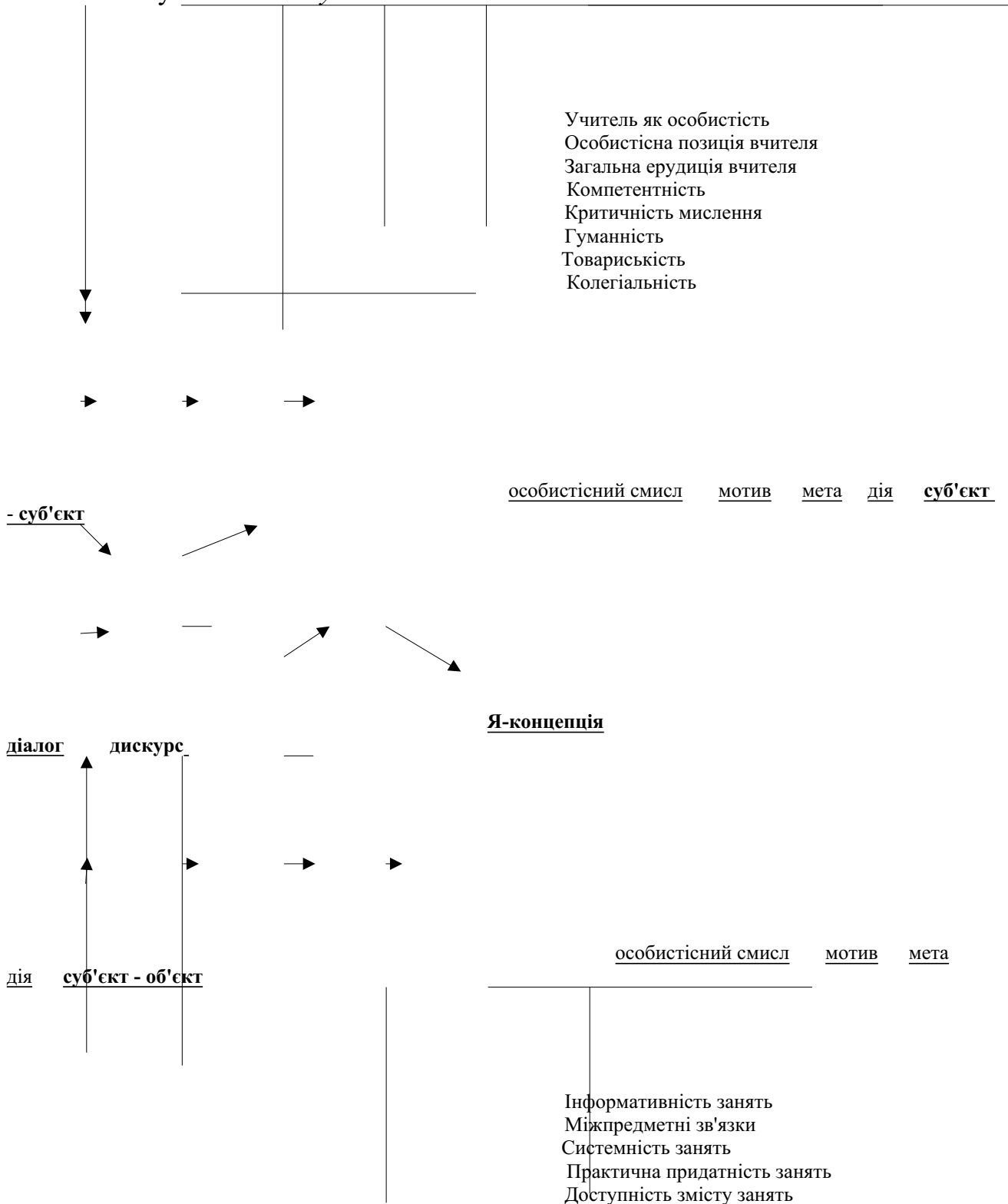


Рис. 6.1. Особистісно-діяльнісна модель у підготовці студентів до педагогічної взаємодії

Практичне втілення у практикумі особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії, яка наголошує значущість єдності особистісної форми і предметного змісту, засновується на використанні елементів особистісного і предметно зорієнтованого навчання. Особистісно зорієнтоване навчання спрямоване на вироблення рефлексивних умінь і навичок визначення психологічних *елементів взаємодії* за їхніми вербально-прагматичними проявами, а предметно зорієнтоване навчання – особливостей створення тексту-дискурсу для забезпечення необхідних умов розуміння, усвідомлення і засвоєння інформації.

При розгляді педагогічної взаємодії у контексті особистісно-діяльнісної моделі гетерогенна система “мета – дія” у суб'єкт-суб'єктній парадигмі конкретизується у відповідних їй параметрах: Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія (*особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товариськість, колегіальність*) – об'єкт – результат – винагорода.

Якщо розкрити зміст наведених понять, то можна отримати наступну параметральну характеристику того, що робить або має робити вчитель на уроці

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.

При розгляді гетерогенної системи “мета – дія” у суб'єкт-об'єктній парадигмі вона конкретизується у відповідних їй параметрах: Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія (*інформативність, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність, доступність змісту, наочність, логічність викладу, стимуляція до самостійної роботи*) – об'єкт – результат – винагорода.

Відповідно до змісту наведених понять учитель: 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 необхідної і достатньої кількості 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.

Навчання студентів у практикумі спрямовано, у першу чергу, на те, щоб створити необхідну *досвідну основу* для усвідомлення першорядної значущості особистісного для організації діяльності учнів у взаємодії. Оскільки феноменологічною даністю педагогічної взаємодії є педагогічний дискурс, остільки усвідомленню підлягають факти мовленнєвої діяльності вчителя та учнів, які відносяться або до особистісної, або до предметної сторони взаємодії. Відповідно до викладеного вище, у педагогічному дискурсі відображуються у тій чи іншій мірі *особистість учителя, його особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товариськість, колегіальність, а також інформативність, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність, доступність змісту, наочність, логічність викладу, стимуляція до самостійної роботи.*

Увага студентів як спостерігачів за педагогічною взаємодією на уроках повинна приділятися *довільному використанню мовленнєвих засобів* учителем, що адресовані *особистісним смислам, мотивам, постановці мети*, а також його діям з об'єктом.

Перед початком формувального експерименту досліджуваних студентів знайомили зі змістом понять “особистісний смисл”, “мотив”, “мета”, “дія”, об'єкт, “результат”, “винагорода” відповідно до їх визначень у конгруентній та особистісно-діяльній моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 2.1. с. 113, с. 188).

Відзначимо, що усвідомлення особливостей характеру і станів за мовленнєвими, екстра - і паралінгвістичними ознаками є розповсюдженим і закономірним явищем [86, 283, 432], яке співвідноситься з імпліцитною теорією особистості, що дає підставу кожній людині визначати на основі “мовної форми” той чи інший “особистісний зміст”.

У зв'язку з тим, що одним з істотних моментів взаємодії є її продовження в суб'єктивну реальність кожного з учасників, що породжує ті чи інші емоційні стани і додає відповідний особистісний смисл подіям, які стали надбанням індивідуального досвіду, особливого значення набуває ідея додання судженням, що складають фактологічну основу взаємодії, бажаних (з погляду вчителя чи з погляду учнів) емоційних (“ставленнєвих”) нюансів. Це означає, що та сама логічна структура “суб'єкт – предикат” може породжувати різні емоційні стани, різні почуття і, отже, різні відповідні реакції у вигляді відповідних реплік у внутрішньому мовленні і у внутрішніх діалогах.

Отримані в спостереженнях протоколи уроків можна розглядати як текст, у якому відображена тематична ідея уроку в роботі з конкретним класом. Для аналізу такого тексту можна використовувати методи лексико-семантичного, морфологічного і синтаксичного аналізу. Однак ці методи більше придатні для характеристики *мовної* свідомості авторів, ніж для одержання інформації про особливості усвідомлення педагогічних пріоритетів у професійній діяльності.

Для аналізу протоколів уроків як тексту більш придатною, на наш погляд, ідея про розкриття логічного (текстового) суб'єкта у текстових предикатах, що здійснюються у висловленнях комунікантів. Ми вважаємо, що розкриття текстового суб'єкта у текстових предикатах є елементарною одиницею педагогічної взаємодії. Особливості оформлення висловлень виявляються у мовних нюансах, що вказують на специфіку бачення предмета думки мовцем, а також на те, як він припускає можливе розуміння і ставлення до нього з боку слухачів. Висловлення вчителя містять інформацію про те, якою він уявляє і як реалізує прагматику уроку.

Висловлення вчителя на уроці утворюють у своїй сукупності текст, структурні елементи якого спрямовані на одержання бажаного результату учнями. Антиципація бажаного відображує досвід. Як *бажане* вона вказує на *особистісний смисл* такої реакції, а як *передбачуване* – на *результативні* аспекти досвіду. Отже, передбачувані реакції є керованою вчителем екстеріоризацією потенційного знання, що використовується в контексті обговорення як збільшення нових ознак до поняття, що підлягає засвоєнню. Екстеріоризація ознак учителем спирається на сформовані механізми контекстного мовлення, які вже у своїй ініціальной фазі містять різні співвідношення функціональних ознак установки – пізнавальних, регулятивних, ціннісно-експресивних, захисних [505, с. 436]. Структура протоколів уроків (текстів) дає можливість відобразити специфіку екстеріоризації вчителем дидактичного задуму, і, отже, специфіку його професійних переваг.

Структура педагогічного дискурсу може бути представлена у вигляді послідовності груп “логічний суб'єкт – логічний предикат” і зв'язаних з ними висловлень, які розкривають зміст логічного предиката [73]. Називання додаткових ознак у висловленнях учнів у відповідь утворює разом з логічним суб'єктом, предикатом і предикатами “учительського” тексту смислову єдність, що характеризує завершений елемент педагогічної інтеракції. Аналіз отриманих при відвідуванні уроків текстів сприяє формуванню уявлення про вербально-прагматичні елементи уроку.

При роботі з текстами протоколів уроків можуть бути використані прийоми, які наведені у дослідженні із проблеми комунікативної діяльності [327, с. 29]. До них належать: 1) побудова тексту, близького до вихідного, який відповідає комунікативному завданню; 2) заповнення купюр у тексті на основі фактів, що повідомляються; 3) складання тексту на основі комунікативного завдання, логічної схеми і фактичного матеріалу; 4) виключення чи скорочення надлишкового в тексті з поясненням причин; 5) створення тексту декількома

учасниками, що працюють по черзі чи спільно; б) обґрунтування і коментування комунікативних дій, що виконуються.

Меті практикуму відповідають завдання побудова тексту, близького до вихідного, і обґрунтування та коментування комунікативних дій, що виконується як редагування протоколу уроку.

Підготовка до педагогічної взаємодії ґрунтується на максимальному використанні можливостей спостережень за взаємодією, що деталізує і конкретизує уявлення студентів про її розмаїтість і сутність. Це особливо важливо у зв'язку з тим, що діяльність учителя на уроці через причини її “квазівідкритості” безпосередньому спостереженню створює враження посиленості майбутньої педагогічної праці на основі вже сформованих пізнавально-комунікативних навичок.

Спостереження у поєднанні з методикою аналізу протоколів уроків створює умови, які забезпечують поступовий перехід від глобального відображення уроку до виділення його елементів, що у свої сукупності складає досвідну основу майбутньої педагогічної діяльності.

У загальному вигляді система навчання елементам педагогічній взаємодії може бути представлена як поступовий перехід від діалогічних єдностей, що мають комунікативно-особистісне призначення (регулятивний аспект), до діалогічних єдностей, у яких відбивається логіка питання, що вивчається (виконавчий аспект).

В експериментальному навчанні брали участь дві академічних групи 2 курсу філологічного факультету ІДГУ – експериментальна (19 осіб) та контрольна (16 осіб). Вибір студентів 2 курсу для участі у дослідженні зумовлений тим, що вони вже є адаптованими до навчання у вищій школі, але їхні гностично-практичні схеми знаходяться ще у процесі розвитку. Такий вибір досліджуваних дозволив вивчати процес підготовки до педагогічної взаємодії в умовах реального навчального процесу педагогічного ВНЗ.

6.5. Особистісно зорієнтоване навчання у формульованому експерименті

Принциповим при розробці програми особистісно зорієнтованого навчання було забезпечення умов для створення досвідної основи для наступних узагальнень і розвитку *особистісно зорієнтованої* педагогічної поведінки у наступних аспектах: а) особистісно-діяльнісної моделі; б) конгруентної моделі.

В особистісно-діяльнісній моделі наголошується поняття особистість. Особистісно-зорієнтована поведінка вчителя виражається, як було показано, у самопрезентації себе учням як *особистості* у вербально-прагматичному контексті, вираженні *особистісної позиції* тощо. Указане залежить від особливостей Я-концепції, яка може мати ознаки “Я-центрації”, “Вони-центрації”, “Ми-центрації”. Для здійснення педагогічної взаємодії необхідна рефлексивна Я-концепція, яка засновується на усвідомленні її суттєвих ознак та

їх довільному застосуванні.

У конгруентній моделі підкреслюється взаємовідповідність елементів діяльності вчителя та учнів. Ми вважаємо, що установлення “особистісного психологічного контакту” [183, с. 4] відбувається на рівні Я-концепцій, виражається у взаємоповазі, що у подальшому впливає на узгодження особистісних смислів, мотивів тощо.

Роботу з різними тестовими методиками ми розглядали як об'єктивну основу формування рефлексивної Я-концепції і спрямовували її на *усвідомлення* сутності особистості у взаємодії.

Індивідуальні відмінності особистості виявляються за допомогою методів суб'єктної й об'єктної орієнтації. До перших належать проєктивні тести, метод семантичного диференціала, семантичні методи аналізу із застосуванням факторного і кластерного аналізу [див. 337, с. 211]. До других належать особистісні опитувальники як засіб вивчення проявів особистості у міжособистісних стосунках. Для вивчення особистості як суб'єкта міжособистісних стосунків застосовуються соціометричні методики в їхніх різних модифікаціях [див. 40, 337, с.212].

Виходячи з того, що педагогічна взаємодія здійснюється за умов конгруентності діяльності вчителя та учня, у формувальному експерименті ми застосовували такі особистісні опитувальники, які відображують Я-концепцію як вихідний елемент у структурі взаємодії, типові способи міжособистісної поведінки з погляду на такі параметри, які забезпечують поєднання учасників взаємодії (модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т.Лірі [386], опитувальник К.Н.Томаса для виявлення типових способів реагування на конфліктні ситуації, опитувальник здатності до самокерування в спілкуванні [362] (Додатки А.3 – А.5).

Вибір методик об'єктної орієнтації обумовлений необхідністю у визначенні параметрів, що характеризують особистість як суб'єкта міжособистісних стосунків [337, с. 212].

Якщо розглядати педагогічну взаємодію з погляду на зазначені методики, то її найбільш загальна схема “суб'єкт – суб'єкт” на рівні Я-концепцій отримує додаткові ознаки самокерування та суб'єктивного контролю, що необхідні для довільної регуляції поведінки як у кооперативних, так і конкурентних відносинах. співвідношення Я-концепцій ($Я > Він$, $Я < Він$, $Я = Він$), рівень довільності висловлювань.

У психолого-педагогічному практикумі студенти знайомились із зазначеними методиками як *досліджувані* (викладач проводив обстеження студентів за допомогою цих методик), у процесі *аутоекспериментування* (розуміння іншого через розуміння себе; трансляція власної Я-концепції на Я-концепцію іншого) і як *експериментатори* в процесі роботи з учнями (розуміння себе через розуміння іншого; трансляція Я-концепції іншого на власну Я-концепцію).

Методика “Діагностика міжособистісних стосунків” використовувалась як засіб в усвідомленні властивостей особистості, що виявляються у взаємодії з іншими людьми в контексті різних ситуацій. Результати аутоекспериментування і обстеження учнів за цією методикою зі школярами інтерпретувалися з опорою на характеристики октантів.

Досліджувані повинні були оцінити за допомогою ДМС (див. додаток В.2) своє актуальне та ідеальне “Я”. При обробці даних увага зверталася на співвідношення величин у протилежних октантах актуального та ідеального “Я”. На нашу думку, це співвідношення є показником компенсації властивостей, що знижують адаптивність поведінки у міжособистісних стосунках (додаток В.2 табл. В.2.1).

Розглядаючи полярні шкали 1 – 5 (владний-лідуючий – покірний-соромливий), 2 – 6 (незалежний-суперництво – залежний-слухняний), 3 – 7 (прямолинійний-агресивний – співробітництво-конвенційний), 4 – 8 (недовірливо-скептичний – відповідальний-великодушний) в актуальному і ідеальному “Я” як протилежності і, отже, як елементи функціональної системи, ми намагалися сприяти усвідомленню досліджуваними змісту і напрямку розвитку їхньої Я-концепції в інтерактивних стосунках з іншими.

Роботу за цією схемою проілюструємо у наступному прикладі. Полярні октанти 1 – 5 (актуальне “Я” – 7/8, ідеальне “Я” – 9/2) показують, що в ідеальному “Я” 1 октант збільшився на 2 бали, у той час як протилежний 5 октант зменшується на 6 балів. Це означає, що тенденція розвитку в парадигмі актуальне “Я” – ідеальне “Я” за октантами 1 – 5 характеризується *незначним збільшенням незалежності і значним зменшенням конформності*.

Полярні октанти 2 – 6 (актуальне “Я” – 6/7, ідеальне “Я” – 7/6) свідчать про те, що 2 октант збільшився на 1 бал і 6 октант зменшився на 1 бал, що дозволяє робити висновок про відсутність помітних тенденцій до зміни по протиставленості *домінантності і конформності*.

Полярні октанти 3 – 7 (актуальне “Я” – 9/5, ідеальне “Я” – 5/9) указують на те, що 3 октант зменшився на 4 бали і на стільки ж збільшився протилежний йому 7 октант. Це вказує на тенденцію до *зменшення агресивності і посилення тенденції до узгодженої поведінки*.

Полярні октанти 4 – 8 (актуальне “Я” – 12/8, ідеальне “Я” – 4/11) вказують на чітко виражену тенденцію переходу від 4 октанту (12 балів в актуальному “Я” і 3 бали в ідеальному “Я”) до 8 октанту (8 балів в актуальному “Я” і 11 балів в ідеальному “Я”).

У даному прикладі 1 і 5 октанти виражені в середньому ступені в актуальному “Я”, а в ідеальному “Я” 5 октант значно зменшується. Це дозволяє вважати, що У спілкуванні досліджуваний відчуває значний дискомфорт через прояв *покірності, конформності* (5 октант), яких він прагне позбутися.

3 октант у досліджуваного виражений у високому ступені в актуальному “Я” (9 балів) і в середньому ступені – в ідеальному “Я” (5 балів). Це вказує на прагнення досліджуваного позбутися в спілкуванні проявів надмірної

завзятості, недружелюбності, нестриманості і демонструвати в міжособистісних контактах щирість, безпосередність, наполегливість у досягненні мети.

Судячи з даних ДМС, цей досліджуваний вважає *співробітництво з групою і прояв своєї дружелюбності (7 октант) недостатнім (5 балів в актуальному “Я”)* і хотів би в спілкуванні з членами групи досить чітко і відкрито виявляти свою *дружелюбність, знайти визнання з боку найбільш авторитетних членів групи (9 балів в ідеальному “Я”)*.

Найбільш типовими властивостями для досліджуваного є ті, які представлені в 4 октанті (12 балів в актуальному “Я”) *вразливість, недовірливість, схильність до критицизму, підозрілість, невдоволення навколишніми. У своїх діях, учинках, у поведінці в цілому він хотів би мінімізувати прояв цих властивостей і розвинути у собі реалістичну базу для самостійних суджень (4 бали в ідеальному “Я”)*.

Вираженої готовності допомагати і співчувати оточуючим (8 балів у 8 октанті актуального “Я”) він віддає перевагу наявності гіперсоціальних установок, прояву альтруїзму, щиросердечності, понадобов'язковості (11 балів у цьому ж октанті ідеального “Я”).

У цілому, в актуальному “Я” досліджуваного найбільш виражені 4 і 3 октанти (відповідно 12 і 9 балів).

За допомогою тексту інтерпретаційної таблиці ДМС [386, с. 17] можна одержати наступні характеристики, які представлені у найбільш вираженому (домінуючому) 4 октанті: *ригідність установок, критичне ставлення до будь-яких думок, незадоволеність своєю позицією у групі, підозрілість, надчутливість до критичних зауважень у свою адресу, неконформність суджень і вчинків, схильність до побудови ригідних і надцінних умовиводів; системне мислення, практичність, реалістичність, схильність до іронії; висока конфліктність.*

У процесі аутоекспериментування досліджувані повинні були простежити зв'язок характеристик, що входять у зміст октант, із прагматикою своєї поведінки в різних ситуаціях міжособистісних стосунків у комунікативній і навчально-професійній активності.

Основне завдання роботи з учнями за методикою ДМС полягало в тому, щоб знайти відповідне психологічне пояснення фактів спостереження. Завдяки цьому прагматика поведінки одержувала своєрідне продовження у сферу суб'єктивної реальності учня як об'єкт усвідомлення.

Зіставлення текстів спостережень і результатів обстежень за допомогою методики ДМС давало можливість досліджуваним робити висновок про взаємодію як про складний і багатоаспектний процес, у якому багато явищ перенесено у план суб'єктивної реальності і тому потребують відповідної уваги до себе.

У роботі за цією методикою ми спиралися на сформульоване вище положення про подвійну детермінацію активності індивіда *участю* у взаємодії

та її усвідомлення. Основне призначення методики ДМС полягало у розвитку рефлексивного самовідображення у системі інтерактивних зв'язків, уявлення про свою індивідуальність.

Самовідображення (рух суб'єктивної реальності) забезпечується “механізмами” суб'єктивної раціональності (індивідуальної системи цінностей) через усвідомлення своїх психологічних властивостей у контексті інтерактивних відносин для досягнення значущого результату. Усвідомлення психологічних якостей сприяє трансформації та модифікації патернів соціально-психологічних дій.

Практична робота за методикою ДМС із доданням розробленої нами типології поведінкових моделей (див. с. 157 – 159) доповнювалася наступними вправами, які ми розглядаємо як засіб формування усвідомлення вихідних елементів у педагогічній взаємодії:

- 1) Визначити зміст поняття Я-концепції.
- 2) Визначити особливості Я-концепції за допомогою тесту Т.Лірі.
- 3) Визначити міру сумісності результатів обстеження за тестом Т.Лірі та власного знання про себе.
- 4) Конкретизувати судження тесту на прикладах власної поведінки.
- 5) Відмітити ті параметри, які є доцільними у педагогічній взаємодії.
- 6) Відмітити міру розвиненості цих параметрів у себе.
- 7) Намітити способи розвитку параметрів, необхідних для педагогічної взаємодії.
- 8) Визначити зміст поняття “особистісний смисл”.
- 9) Визначити особливості особистісних смислів як елементів системи “суб'єкт-суб'єкт” та “суб'єкт-об'єкт”.
- 10) Визначити особливості особистісних смислів через поведінкові конструкти як прагматично-функціонального продовження суб'єктності індивіда.
- 11) Конкретизувати зміст поняття “особистісний смисл” на основі власних прикладів.
- 12) Розтлумачити особистісний смисл як самоствердження через соціально значущі результати (*полнезалежна конструктивна активність*).
- 13) Розтлумачити особистісний смисл як самоствердження через засвоєння соціумних правил у значенні суб'єктного імператива поведінки (*полнезалежна соціальність*).
- 14) Розтлумачити особистісний смисл як самоствердження через реалізацію власної програми життєдіяльності за допомогою результатів своєї діяльності (*соціально схвалювана полнезалежна активність*).
- 15) Розтлумачити особистісний смисл як самоствердження через приєднання до групи у значенні інструменту своєї суб'єктності (*полезалежна конструктивна активність*).

- 16) Розтлумачити особистісний смисл як самоствердження через дотримання прийняття соціально схвалюваних стандартних ролей і позицій у безпосередньому соціумному оточенні (*полезалежна соціальність*).
- 17) Розтлумачити особистісний смисл як самоствердження через життєві стереотипи в їх інструментальному значенні (*соціально схвалювана полезалежна активність*).
- 18) Розтлумачити особистісний смисл як самоствердження через відтворення конструктивних соціальних стереотипів чесноти “маленької людини” (*приспосування до вимог групи*).
- 19) Обґрунтувати відсутність сформованих особистісних смислів у недомінантних, підкорюваних, сугестивних, імпульсивних учнів, схильних до побутового вандалізму (*полезалежна неконструктивна активність*).
- 20) Обґрунтувати особливості особистісних смислів в учнів, які займають у групі залежну позицію і сприймають схеми поведінки в ній як еталон належного (*пасивна полезалежність*).
- 21) Розтлумачити особистісний смисл як самоствердження через домінуючу егоцентричну поведінку, атрибути престижу (*полезалежна неконструктивна активність*).
- 22) Обґрунтувати відсутність сформованих особистісних смислів в учнів при “виученій безпорадності” і переконаності в неможливості успіху (*пасивна полезалежність*).
- 23) Розтлумачити особливості особистісних смислів при сприйнятті світу як ворожого і мінімізації вітальних і соціальних потреб (*відокремлення від вимог соціумної групи*).
- 24) Розтлумачити особливості особистісних смислів при гіпертрофованій Я-концепції, завдяки якій негативний досвід переноситься на інші ситуації і перешкоджає засвоєнню конструктивних соціумних правил (*соціально несхвалювана полезалежна активність*).
- 25) Надати характеристику учням класу за ознакою поведінкових конструктів і навести приклади із спостережень.

У цілому, усвідомлення власних психологічних якостей, варіанта міжособистісних відносин, патернів соціально-психологічних дій, поведінкових конструктів розвиває не тільки Я-концепцію, але й формує рефлексивну основу сприйняття учнів – систему значень, за допомогою якої відбувається їх категоризація [206].

Звертаючись до базової моделі педагогічної взаємодії (див. рис. 1.2. с. 71), можна констатувати щодо впливу вище зазначеного навчання наступне. Система “суб'єкт – суб'єкт”, до якої належить соціальна перцепція, удосконалюється шляхом удосконалення *системи значень*. Система значень удосконалює *поняття*, за допомогою яких здійснюється усвідомлення фактів

соціальної перцепції на основі приписування (*атрибуції*) того чи іншого *смислу* явищам, що спостерігаються (див. рис. 3.3 с. 147).

Використання опитувальника К. Н. Томаса для визначення типових способів реагування на конфліктні ситуації слугувало засобом формування у досліджуваних усвідомлення поведінки у конфліктних ситуаціях. Судження опитувальника відображують типові способи реагування на конфліктні ситуації. Способи реагування в конфліктних ситуаціях, що сформульовані в концепції Р.Блейка і Дж.Моутона [337, с. 175], характеризуються у такий спосіб: 1) суперництво (протиборство) – відкрита боротьба за свої інтереси; 2) співробітництво – пошук рішення, яке є прийнятним для учасників ситуації; 3) компроміс – врегулювання розбіжностей шляхом взаємних поступок; 4) уникнення – відхід від конфліктної ситуації; д) пристосування – згладжування протиріч, що супроводжується відходом від своїх інтересів.

У ході формувального експерименту³⁰ досліджувані повинні були засвоїти ідею про необхідність розвивати власні способи і прийоми *співробітництва* в конфліктних ситуаціях.

При обговоренні змісту поняття “співробітництво” використовувалася його конкретизація в судженнях 2Б, 5А, 8Б, 11А, 14А, 19А, 20А, 21Б, 23Б, 26Б, 28Б, 30Б опитувальника (див. додаток А.4). Передбачалися наступні завдання: 1) Детально познайомтеся зі змістом суджень опитувальника. 2) Проаналізуйте свою поведінку в конфліктних ситуаціях. 3) Визначте свої можливості співробітництва у вирішенні конфліктних ситуацій. 4) Укажіть, що означає урахування інтересів іншої людини. 5) Поясніть, що означає пошук підтримки в іншого. 6) Укажіть, у чому полягає визначення змісту порушених інтересів і спірних питань. 7) Поясніть, у чому полягає повідомлення іншому свого погляду у порівнянні з поглядами іншого. 8) Як Ви розумієте “негайне переборення розбіжностей”, “пряме обговорювання проблеми”.

Приведені судження можна розглядати як свого роду *правила* поведінки в конфліктних ситуаціях. Важливо те, що в опитувальнику представлені способи реагування, які є альтернативними співробітництву. Досліджуваним були запропоновані наступні завдання:

Суперництво (3А, 6Б, 8А, 9Б, 10А, 13Б, 14Б, 16Б, 17А, 22Б, 25А, 28А). Поясніть, що означає: 1) “наполегливо прагнути домогтися свого”; у чому виражається, наскільки доцільно “наполегливо прагнути домогтися свого”; 2) “наполюгати, щоб все було зроблено по-моєму”; у чому виражається, наскільки доцільно “наполюгати, щоб все було зроблено по-моєму”; 3) “показати іншому логіку і перевагу своїх поглядів”; у чому виражається, наскільки доцільно “показати іншому логіку і перевагу своїх поглядів”; 4) “переконати іншого в перевагах своєї позиції”; у чому виражається, наскільки доцільно “переконати іншого в перевагах своєї позиції”; 5) “відстоювати свою позицію”; у чому виражається, наскільки доцільно “відстоювати свою позицію”; 6) “переконувати

іншого у своїй правоті”; у чому виражається, наскільки доцільно “переконувати іншого у своїй правоті”.

Компроміс (2А, 20Б, 26А). Поясніть, що означає: 1) “знаходити компромісне рішення”; у чому виражається, наскільки доцільно “знаходити компромісне рішення”; 2) “знаходити найкраще сполучення вигод і втрат для нас обох”; у чому виражається, наскільки доцільно “знаходити найкраще сполучення вигод і втрат для нас обох”; 3) “пропонувати середню позицію”; у чому виражається, наскільки доцільно “пропонувати середню позицію”.

Уникнення (5Б, 19Б, 21А, 23Б). Поясніть, що означає: 1) “уникати марної напруженості”; у чому виражається, наскільки доцільно “уникати марної напруженості”; 2) “відкладати спірні питання для того, щоб згодом вирішити їх остаточно”; у чому виражається, наскільки доцільно “відкладати спірні питання для того, щоб згодом вирішити їх остаточно”; 3) “бути уважним до іншого при переговорах”; у чому виражається, наскільки доцільно “бути уважним до іншого при переговорах”; 4) “давати можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання”; у чому виражається, наскільки доцільно “давати можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання”.

Пристосування (11Б, 30А). Поясніть, що означає: 1) “заспокоювати іншого і зберігати відносини”; у чому виражається, наскільки доцільно “заспокоювати іншого і зберігати відносини”; 2) “не образити почуттів іншого”; у чому виражається, наскільки доцільно “не образити почуттів іншого”.

У бесідах з приводу отриманих результатів студенти уточнювали уявлення про причину своїх дій і вчинків у конфліктних ситуаціях. Завдання бесіди полягало у з'ясуванні особливостей розуміння тих чи інших понять, ступеня їхньої узагальненості, їхнього зв'язку з конкретними прикладами, образами, уявленнями, ставлення до тих чи інших явищ.

Психологічний зміст таких бесід полягав у наступному. По-перше, поняття, що обговорюється, ставало об'єктом спеціального аналізу, за допомогою якого одержували розширене знання про його зміст. По-друге, поняття в бесіді переводилися з рівня арефлексивного знання на рефлексивний рівень. По-третє, бесіда з приводу понять, що входять до складу суджень опитувальника, утворювала вербальну основу для внутрішніх діалогів із приводу відповідних інтерактивних феноменів. По-четверте, бесіди з приводу відповідей на питання містили зразки мовленнєвих формулювань, що використовувалися студентами в ході аналогічних бесід зі школярами.

Особливо важливим у таких бесідах було формування ставлення до співробітництва як ціннісного явища в педагогічній взаємодії, як до вищого рівня розвитку взаємодії [див. 314]. Співробітництво передбачає наявність *установки* на учня та адекватних *способів* її реалізації. Співробітництво як професійна конкретизація особистісно-діяльнісного підходу вимагає екстерналізації Я-концепції вчителя – вираження особистісних смислів за допомогою адекватних мовних, пара- і екстралінгвістичних засобів. Воно

створює також умови для приєднання до суб'єктності партнерів – залучення до досвіду (системи “вчитель – учень/учні”, “учень/учні – учитель”), розвиток самоставлення, установки на успіх.

Оскільки педагогічна взаємодія належить до інтерсуб'єктної парадигми, виникають специфічні вимоги до правил розв'язання конфліктних ситуацій. Найзагальнішою вимогою виступає визначення конструктивних вихідних особистісних позицій, їх зближення і перехід до загального смислового простору.

Опитувальник здатності до самоуправління в спілкуванні. Педагогічна взаємодія відображує загальні закономірності спілкування, у яких відтворюється та чи інша модель комунікації. Загальною вимогою до спілкування у взаємодії є пристосування до поведінки партнера, узгодження власних дій з діями іншого.

У судженнях опитувальника описуються способи реагування на різні ситуації. За допомогою відповідей на ці судження можна одержати уявлення про переважні моделі спілкування: а) ригідної; б) орієнтованої на власне “Я” (Я-центрація); в) орієнтованої на “Я” співрозмовника (Він-центрація). Показник менш 8 балів вказує на визначену ригідність у спілкуванні. Показник у межах 8-17 балів вказує на певну егоцентричність у сполученні з увагою до партнера.

Показник у межах 17-25 балів свідчить про вміння вибирати таку лінію в поведінці, яка найбільшою мірою відповідає очікуванням партнера.

Після обробки відповідей досліджувані виконували завдання, що стосувалися змісту суджень, відповіді на які не збігалися з ключем. Необхідно було з'ясувати причини негативної відповіді і підведення досліджуваних до ідеї про можливість і необхідність уміння пристосуватися до поведінки партнера.

Спочатку досліджувані пояснювали, який смисл вони вкладають в поняття, що обговорюється, наводили приклади, які показують особливості зв'язку даного поняття з їхнім комунікативним досвідом. Наприклад, негативна відповідь на судження “Я вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко” у бесіді уточнювалося, що таке “імітувати поведінку інших людей”, у чому виражається імітація, чи відомі співрозмовнику випадки імітації поведінки інших людей тощо. Далі з'ясовувалося, чи корисна ця здатність, чи зауважують навколишні цю імітацію, чи хотілося б досліджуваному мати цю здатність. У випадку позитивної відповіді з'ясовували причини, які цьому заважають, і просили спробувати показати, як це робиться.

Робота за цією методикою завершувалась написанням твору, в якому досліджувані повинні були скласти синтетичний портрет учнів, що належать до типів, які визначаються за допомогою цієї методики. Наприклад, *при визначеній ригідності у спілкуванні переважними є судження....; спрямованість на партнера у спілкуванні характеризується судженнями...; для уміння пристосуватися до поведінки партнера в спілкуванні характерні судження....*

Твори служили основою для ретроспективного аналізу власних схем спілкування, їхніх узагальнень і формулювання висновків про типовий для даного досліджуваного тип і характер спілкування, для розробки саморекомендацій щодо адекватних схем і мовленнєвих формулювань у бесіді.

6.6. Предметно зорієнтоване навчання у формувальному експерименті

Педагогічну взаємодію можна розглядати як процес реалізації вчителем його дидактичного задуму, на якому позначаються безпосередні особистісні чи діяльнісні реакції учнів, їхніх груп, класу в цілому. Цей процес здійснюється як континуум мовленнєвих формулювань, які ґрунтуються на комунікативному, практичному, пізнавальному контексті. Це можуть бути довільні або недовільні мовленнєві формулювання, що мають дидактичний, виховний смисл, чи ж формулювання, які продиктовані імпульсивною відповіддю на ситуацію взаємодії. Мовленнєві формулювання вчителя і відповідні їм реакції учнів утворюють вербально-часовий континуум, у якому представлені не тільки *фактологічні судження*, але й особливості процесу *екстеріоризації ознак* явищ, що обговорюються, і *трактування змісту понять*, що пояснюються (див. рис. 4.1. с. 206, рис. 4.2 с. 208).

У кожному конкретному випадку педагогічної взаємодії виявляються мовленнєві формулювання, що відрізняються різним ступенем довільності, рефлексивності, адекватності. У міжособистісній взаємодії в системі “педагог – діти” *ненавмисні* акти поведінки вказують на справжній стиль педагогічного ставлення [196, с. 9, 10]. Отже, мета навчання полягала у тому, щоб *сформувати* основу довільності “професійно-інтерактивного” мовлення.

У міру удосконалювання педагогічної майстерності підвищується ступінь усвідомлення своїх дій як актів педагогічного впливу [196, с. 10]. Спираючись на опозиційну модель свідомості (див. рис. 3.3 с. 147), можна вказати на загальну схему усвідомлення як процес відображення педагогічної *ситуації* із застосуванням адекватних їй *мовних* засобів та *понять*, які сприяють розвитку власної професійної *понятійної* системи, уточнюють індивідуальну *семантичну* систему, що слугує основою для *довільної мовленнєвої поведінки* у професійному оточенні.

Мовленнєва діяльність, що здійснюється на рівні навичок чи умінь, має певні відмінності, які стосуються в першу чергу усвідомленості й довільності. У них знаходить висвітлення досвід, індивідуальне трактування педагогічної теорії й актуальної педагогічної ситуації. Педагог на основі готовності своєї пам'яті, а також аналізу наявної ситуації з використанням педагогічних знань, професійного досвіду, прогнозує і реалізує свої висловлення з метою викликати зміни в стані і діях партнера по взаємодії. Істотно те, що при виборі мовленнєвих засобів використовується мовленнєвий досвід, на підставі якого у процесі діяльності створюється індивідуальний професійний тезаурус.

Мовленнєва діяльність учителя передбачає користування формулюваннями, які є адекватними завданням побудови і керування розвитком педагогічного дискурсу на основі відповідних внутрішніх (розуміння, емоційні стани) і зовнішніх реакцій учнів (прагматика уроку, вербальне поведження), що прогноуються.

Розвиток рефлексивних умінь і навичок мовленнєвої діяльності у системі педагогічної взаємодії передбачає наявність у студентів не тільки особливої установки на *використання мовлення* як педагогічного засобу, але й на уважність до мовленнєвої дійсності у професійно-педагогічному соціумі з метою добору і засвоєння професійних формулювань на зразок “своїх-чужих слів” М.М.Бахтіна.

Рефлексивні уміння і навички мовленнєвої діяльності є результатом професійної установки на пошук точних формулювань, що можуть скласти зміст окремої частки педагогічної взаємодії чи цілого уроку і використовуватися в його композиційному і стилістичному оформленні.

Для розвитку рефлексивних умінь і навичок професійної діяльності використовувалося *спостереження за мовленням вчителя на уроці* з наступним аналізом формулювань. Досліджувані одержували завдання визначити у спостереженні, які формулювання застосовуються для: 1) здійснення впливу на учнів; 2) впливу на мотивацію учнів (пробудження пізнавального інтересу, апеляція до почуття обов'язку, виклад проблемної ситуації); 3) формулювання цілей і завдань уроку, окремих його частин, самостійної навчальної діяльності (самостійна робота, домашнє завдання); 4) організації навчальних дій на уроці (при поясненні нового матеріалу, при його закріпленні, при опитуванні, при використанні репродуктивних пояснювально-ілюстративних, проблемних методів навчання); 5) композиційного оформлення навчального матеріалу при його подачі у репродуктивному, пояснювально-ілюстративному і проблемному підходах; 6) відповіді на ситуації успіху-неуспіху учнів; 7) для усунення ефектів психологічного захисту в учнів у ситуаціях неуспіху.

Мовленнєві формулювання розглядалися у зв'язку з прагматикою уроку. Редагування протоколів спостереження виступало як *моделювання* уроку відповідно до власних поглядів і установок. При редагуванні досліджувані використовували формулювання вчителя у своєму власному тексті. Важливо те, що при редагуванні (моделюванні) структура педагогічного дискурсу залишалася *постійною*, а змінювалося його мовленнєве вираження.

Особливо важливим у застосуванні редагування є те, що у ньому відбувалося моделювання взаємодії відповідно до запропонованої нами моделі (див. рис. 6.1 с. 339). Отриманий у спостереженнях мовленнєвий матеріал переносився з реального (образного) плану в план суб'єктивної реальності. Звідси з'являлася можливість розвитку уміння *довільно* вибрати відповідний варіант формулювання, який є необхідним для виконання того чи іншого педагогічного завдання.

Зауважимо, що досвідна основа мовлення в педагогічній взаємодії створює передумови для розвитку узагальненого уявлення про роль вчителя в організації та здійсненні педагогічної взаємодії.

При відвідуванні уроків на початку експериментального навчання запис результатів спостережень досліджуваних, як правило, оформляли у вигляді оповідання про те, що відбувалося на уроці. Для того, щоб у центрі уваги досліджуваних була не прагматична, а вербальна частина уроку, перед початком відвідування уроку їм роздавалися спеціальні бланки, що мали наступні графи: 1) № – нумерується послідовність смислових єдностей; 2) мовленнєві формулювання вчителя – записується все, що говорить вчитель на уроці; 3) Відповідні реакції учнів (вербальні і невербальні) – записується те, як учні реагують на судження вчителя.

При редагуванні мовленнєвих формулювань учителів студенти прагнули до побудови розгорнутих фраз, використовуючи мовленнєві звороти, що, на їхню думку, повинні створювати сприятливі умови для розуміння і взаємодії в цілому. На наш погляд, надмірність мовлення виявляє собою певну комунікативну основу для розгортання фактологічних суджень, що містить у собі вказівки на ставлення вчителя до себе, до учнів, до фактів, що повідомляються.

Якщо розглядати *розгорненість* і *стислість* мовлення як протилежності, то це дозволяє нам позначити простір, у межах якого здійснюється розвиток професійного мовлення вчителя. У процесі практичної роботи відбувається диференціація необхідних і достатніх мовленнєвих формулювань, за допомогою яких учитель може побудувати адекватну вербальну модель понять, що засвоюється на уроці. Добір і закріплення мовленнєвих засобів у професійній мові зазнає впливу з боку діяльнісного досвіду, що формує відповідний індивідуальний стиль ведення уроку.

У ході практичної діяльності “особистісність” у мовленні вчителя набуває певних змін під впливом вимог документів, що регламентують діяльність (навчальних програм, планів). У результаті такого впливу в мовленнєвому побуті з'являється більше “предметних” формулювань, розвивається так зване “педагогічне мовлення” [див. 113]. “Особистісність” продовжує існувати в мовленні вчителя в *підтексті* і *позатекстовому просторі* у вигляді відповідних пара - і екстралінгвістичних проявів.

Тенденція до “предметності” у професійному становленні майбутніх учителів відбивається в тому, що студенти молодших курсів ставляться до себе як до вчителя в загальному значенні цього слова, у той час як студенти старших курсів – як до вчителя-предметника [70]. Як засвідчує наше дослідження (див. пп. 5.2.3. і 5.3.1), типовим для вчителів є зорієнтованість більш на “предметний”, ніж на “особистісний” аспект взаємодії.

Таким чином, в ході професійного становлення вчителя, а також й у період його підготовки у ВНЗ, відбувається поступове зміщення акцентів з особистісної форми педагогічної взаємодії на його предметний зміст. Цей факт

із всією очевидністю указує на необхідність формування в майбутніх учителів основи для розвитку варіабельних навичок саме *особистісного* спілкування і взаємодії з учнями.

Після редагування протоколів спостережень і їхнього обговорення досліджуваним пропонували побудувати модель ідеального уроку. З'ясувалося, що при моделюванні уроку студенти дотримувалися наступних стратегій: 1) опис уроку у вигляді розгорнутого плану-проспекту, що являє собою дидактичний текст, у якому містяться відповіді учнів на його окремі фрагменти; 2) аналіз конкретного уроку з наступною побудовою плану; 3) узагальнене формулювання про сутність навчання з наступним планом уроку.

У ході формувального експерименту виявилось, що досліджувані прагнуть до побудови зайво конкретних чи зайво узагальнених моделей уявних уроків. Особлива увага в роботі зі студентами приділялася узагальненню мовленнєвих прийомів для керування ціле - і мотивоутворенням на уроках. У ході спостережень студенти встановили, що цим елементам навчальної діяльності на уроці вчителі надають не дуже великого значення.

При редагуванні і моделюванні досліджувані використовували різні мовленнєві звороти для вираження того чи іншого ставлення до дій учнів. Для того, щоб звернути увагу досліджуваних на те, що вираження ставлення може мати різну градацію, ми давали їм завдання скласти ряди слів, за допомогою яких можна підсилити вираження схвалення, осудження, спонукання (заборони, згоди), відмовлення.

Для керування діями студенти використовують прямі вказівки і не запобігають до їхнього опосередкування у вигляді суджень, підтекст яких містить ту чи іншу керуючу інформацію. Прямі вказівки змушують діяти, але не можуть змусити продовжувати діяти, тому що є знеособленими мовленнєвими одиницями, які не несуть на собі відбиток особистості їхнього творця. Однак у контексті ситуації вони набувають особистісного звучання завдяки використанню пара- і екстралінгвістичних засобів, що переводить їх у категорію “квазіопосередкованих” указівок. Прямі, “квазіопосередковані” й опосередковані вказівки (у даному випадку схвалення/осудження, спонукання/заборона, згода/відмовлення) є зовнішніми регуляторами діяльності учнів, що повинні перетворитися на їхні власні внутрішні регулятори за рахунок їхнього використання як особистісно значущих ознак ситуації чи її елементів. Інакше кажучи, якісна своєрідність вказівок учителя є основою розвитку саморегуляції навчальних дій і діяльності в цілому, яка визначає своєрідність індивідуальної інтерпретації умов і вимог завдання, що виконується. Одною з найважливіших вимог до вказівок учителя є нормативність, відсутність глобального оцінювання особистості учнів, їхня соціально-психологічна прийнятність.

Спостереження досліджуваних показали, що композиційне оформлення уроку зводиться до послідовності таких елементів, як початок уроку, опитування домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, закріплення,

домашнє завдання. Побудова кожного з елементів не має чітко визначеної структури і залежить від перебігу подій на уроці.

У предметно зорієнтованому навчанні ми не розглядаємо особливості композиційного оформлення уроку при репродуктивному, пояснювально-ілюстративному і проблемному підходах. Ми виходимо з того, що в кожному з цих варіантів педагогічна взаємодія з'являється перед його учасниками у вигляді тексту-дискурсу, що розгортається. Змістовна (фактологічна) сторона тексту-дискурсу може бути представлена у вигляді послідовності смислових пар по типу *поняття + ключове слово*, що утворюють ієрархію текстових предикатів першого, другого і наступних порядків. Розгортання смислових пар у судженнях містить у собі вираження особистісної позиції мовця, його компетентності, ерудиції, комунікабельності.

Для цілей предметно зорієнтованого навчання ми застосовували розроблену нами програму-тренажер [75]. Ця програма була покликана сформуванню у досліджуваних ставлення до тексту як до системи смислових пар *поняття+ключове слово*. Робота за програмою-тренажером передбачала не тільки пошук ключових слів до понять, що засвоюються, але й розташування смислових пар у такому порядку, щоб їхня послідовність склала текст. Зокрема, принцип побудови програми-тренажера досліджувані використовували при підготовці до семінарських занять з психології.

Послідовність смислових пар, що є послідовністю логічних суб'єктів і предикатів, використовувалася досліджуваними при відповіді на семінарі, що створювало основу для формування ставлення до текстів як до системи смислових одиниць. Це створювало передумови для рефлексивного ставлення до мовленнєвої взаємодії на уроці, яка розуміється ними як специфічний усний мовленнєвий текст, у створенні якого беруть участь учні.

6.7. Розвиток особистісно-діяльнісних регуляторів педагогічної взаємодії у формувальному експерименті

У формувальному експерименті були створені умови для формування особистісно-діяльнісних регуляторів, які є адекватними педагогічній взаємодії. Цими регуляторами, на нашу думку, є особистісні і діяльнісні установки як найбільш узагальнена психологічна основа взаємодії. У них відбивається і виражається досвід конкретних проявів суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень і ціннісного ставлення до них, що зближає їх з поняттям особистісного смислу.

Експериментальне навчання мало на меті з'ясувати вплив конкретики інтеракцій, що спостерігаються, на діяльнісні установки студентів. Особливе значення для розвитку установок мало оцінювання студентами комунікативної та дидактичної доцільності мовленнєвих формулювань учителя.

Спостерігаючи за створенням педагогічного дискурсу на уроках, студенти реєстрували судження вчителів, їхню інтерпретацію учнями і відповідь учителів на цю інтерпретацію.

Очікування дій та вчинків партнерів³¹ як імовірнісне прогнозування [див. 80, с. 3] має діагностичну значущість для визначення психологічної основи взаємодії, яка забезпечує адекватність дій умовам інтерактивних відносин. Вважаємо, що установки у взаємодії містять елементи власних оцінних характеристик (Я-концепція) і оцінних характеристик партнера (партнерів), які є значимими для даної ситуації.

Зіставлення отриманої і бажаної моделей учителя за допомогою рангування інтерактивних параметрів дає можливість визначити міру відповідності очікуваного (бажана модель) фактичному (отримана модель). В отриманій моделі проранговані параметри є показником того, які якості найбільш виражені у діях вчителя. У бажаній моделі³² містяться вказівки на значущість тих чи інших параметрів для самого оцінювача (досліджуваного), що є характеристикою його власних *професійних переваг*. Міра збігу бажаного з дійсним – коефіцієнт рангової кореляції між параметрами бажаної і отриманої моделей – у даному контексті є показником інтерактивних діяльнісних установок як відображення сформованого у формуючому експерименті досвіду.

Високий показник коефіцієнта рангової кореляції в діаді “бажана модель – отримана модель” свідчить про наявність у студентів збірною інтерактивного образу учнів і прагнення здійснювати свої професійні функції відповідно до нього. У цьому випадку можна говорити про конгруентність *особистісних смислів (функцій) студентів* та *особистісних смислів (функцій) учнів*, що забезпечує взаєморозуміння в актах педагогічної взаємодії.

Для оцінки міри впливу експериментального навчання на студентів експериментальної групи було використано уявлення про ідеального вчителя, що міститься в *отриманій* моделі, у зіставленні з бажаністю тих чи інших параметрів *бажаної* моделі. Останнє вказує на особливості *узагальненого бачення* ситуацій взаємодії у системі “вчитель – учень/учні”. Зіставлення рангів параметрів в отриманій та бажаній моделях містить зведення про специфіку *діалектичних протиріч* (відтворюються у протиставленні надлишкових і недостатніх параметрів як елементів *функціональної системи*). Ці зіставлення вказують як на особливості уявлення про ідеального вчителя, так і на напрямки потенційного *діяльнісного розвитку* майбутніх учителів.

Оцінка ідеального вчителя за допомогою параметрів особистісно-діяльнісної моделі була виконана досліджуваними до і після формуючого експерименту (див. додаток И.1 табл. И.1.1, И.1.2).

Основне призначення такого порівняння полягало в тому, щоб визначити особливості впливу відображення дій вчителя на *усвідомлення фактів*

Доповнюється роботою з використанням наступної літератури: Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2000.–368 с.; Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.:Просвещение, 1991. – 128 с. ;Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М.:Пед. общество России, 1999. – 186 с.

Упорядчує їхні взаємини [див. 337, с. 457].

спостереження шляхом виявлення суттєвих ознак та їх перетворення на збірний (ідеальний) образ вчителя.

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” є показником того, наскільки відповідають уявлення досліджуваних про ідеального вчителя еталонній (гіпотетичній) моделі. Коефіцієнт в діаді “бажана модель – еталонна модель” показує, наскільки відповідають уявлення досліджуваних тому, яким бачать ідеального вчителя учні. Коефіцієнт в діаді “отримана модель – бажана модель” є вираженням міри збігу уявлень досліджуваних про ідеального вчителя з бажаністю такого вчителя для учнів.

Порівняння коефіцієнта рангової кореляції у діадах “отримана модель – еталонна модель”, “бажана модель – еталонна модель” та “отримана модель – бажана модель” до та після формувального експерименту дає можливість виявити *провідну діаду*.

До формувального експерименту було виявлено провідні відношення, які відтворюються в діаді “отримана модель – еталонна модель” ($M=0,53$), у порівнянні до діад “бажана модель – еталонна модель” ($M=0,50$) та “отримана модель – бажана модель” ($M=0,40$) (див. додаток И.1 табл. И.1.1). Перевага діади “отримана модель – еталонна модель” (отримана оцінка ідеального вчителя порівнюється з еталонною шкалою) над діадою “отримана модель – бажана модель” (отримана оцінка порівнюється із бажаною шкалою) є статистично значущою ($t=2,15$ при $P<0,05$). Це означає, що на початку формувального експерименту досліджувані експериментальної групи були орієнтовані на систему параметрів в еталонній моделі, то й ідеального вчителя оцінювали за нею.

Рис. 6.2. Оцінка ідеального вчителя студентами експериментальної групи до і після формувального експерименту

Схильність акцентувати *запропоновані* параметри еталонної моделі указує на схильність досліджуваних звертати увагу більше на те, що є умовою їхнього успіху. У даному випадку умовою їхнього успіху була орієнтація на “квазі-офіційну” апріорно визначену еталонну модель. Це означає, що ідеальним учителем, з погляду досліджуваного, є такий, який відповідає встановленим

офіційним вимогам. Засвоєння офіційних вимог (соціалізація) і їх відтворення у практичній роботі супроводжується вибором між соціальною (формальною, рольовою) і міжособистісною взаємодією (неформальною, особистісною), що передбачає також і врахування очікувань іншого. Уявлення про те, що саме очікує інший у взаємодії, є насамперед уявленням (образом) про найбільш вагомні ознаки цього іншого.

Розглядаючи соціальну і міжособистісну взаємодію як протилежності, можна судити про їх взаємовплив у складі цієї функціональної системи. Формальне, офіційне одержує ознаки особистості носія офіційних функцій (функції вчителя), а неформальне, особистісне отримує ознаки офіційної ролі (особистість вчителя). В залежності від індивідуальних переваг вибір здійснюється на користь офіційного (Я-центрація) або на користь особистісного (Він-центрація).

Запропоновані для оцінювання параметри *еталонної* моделі були для досліджуваних у даному випадку більш значущими ($M=0,53$), ніж рефлексивна оцінка цих параметрів з погляду учнів у *бажаній* моделі ($M=0,40$). Оскільки досліджувані віддавали перевагу *еталонній* моделі, остільки можна вважати характерною для них більшу зорієнтованість на засвоєння вимог офіційної (соціальної) взаємодії, яка виражена у середній мірі, ніж на засвоєння вимог міжособистісної взаємодії, що свідчить про переважність Я-центрації у порівнянні з центрацією на учнях.

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 переваги при оцінюванні ідеального вчителя відносно діад декілька змінилися, але діада “отримана модель – бажана модель” ($M=0,64$), яка відображує установку на потенційну 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 $P>0,05$).

Порівняння коефіцієнтів рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” до і після експериментального навчання хоча і дає можливість відзначити певні зміни в установках студентів на потенційну взаємодію з учнями, але вони не є статистично значущими (до навчання $M=0,40$, після навчання $M=0,64$ $t=1,87$ при $P>0,05$).

Ці дані вказують на те, що: 1) зміни в образі ідеального вчителя хоча відбулися, але вони не є достатніми для його перетворення на модель, яка є адекватною вимогам педагогічної взаємодії; 2) процес ідеалізації об'єкта (об'єктів) сприйняття опосередковується *образом самого суб'єкта* сприйняття, системою значень та понять.

Цей висновок є основою для судження про те, що формування узагальненого, збірного, типізованого образу ідеального учителя є

довгостроковим процесом, який спирається на достатню кількість образів професійних ситуацій, в яких образ самого спостерігача є системотвірним чинником.

З погляду на індивідуальні результати до і після навчання можна указати на наступні індивідуальні відмінності у розвитку установки на взаємодію з учнями.

Так, у досліджуваного Бу. коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” дорівнює 0,75 (див. додаток И.1 табл. И.1.1). Порівняння рангування параметрів у бажаній і отриманій моделях (див. додаток И.2. табл. И.2.1) указує на наявність діалектичних протилежностей (функціональної системи) “*критичність мислення – колегіальність, особистість, особистісна позиція, ерудиція, міжпредметні зв'язки, доступність*”. Виходячи з того, що елементи системи взаємозалежні і взаємообумовлені [466, с. 610], можна стверджувати, що “недостатні” параметри “приєднуються” до “надлишкових”. Звідси випливає, що у проявах параметру “критичність мислення” з'являються прояви орієнтації на *колегіальність, особистість, особистісну позицію, ерудицію* тощо.

Порівняємо рангування параметрів у бажаній і отриманій моделях досліджуваними, у відповідях яких величина коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” вища за середнє (Бу., Ма., На.) (див. додаток И.2 табл. И.2.1, И.2.2, И.2.3).

З різниці рангів видно, що досліджуваний Бу. вважає параметр *критичність мислення* важливим для моделі ідеального вчителя, але менш важливим для того, щоб учні оцінили його як значущий (різниця рангів +6). Отже, у майбутній педагогічній взаємодії особливістю його індивідуального стилю з'явилася би орієнтація на навчання учнів самостійності, прийомам вірних узагальнень, розрізненню правильних і неправильних суджень.

Важливим для моделі ідеального вчителя, з погляду досліджуваної Ма., є такі параметри, як *загальна ерудиція (+9)* і *стимуляція до самостійної роботи (+6)*. Для учнів же найбільш істотним, на її думку, є параметр *гуманність* (різниця рангів -8). Це означає, що в майбутній професійній діяльності досліджувана Ма. орієнтувалася б на самопрезентацію своєї особистості, демонструючи свою поінформованість у понятійних системах різних галузей знання. Вона була б також зацікавлена в тому, щоб її уроки спонукували би учнів до самостійної пізнавальної активності. У той же час вона усвідомлює те, що в неї недостатньо розвита здатність до розуміючої чуйності щодо різних проявів самоствердження в учнів (табл. И.2.2).

Рангування в отриманій і бажаній моделях при низьких значеннях коефіцієнта рангової кореляції характеризується досить великою кількістю “надлишкових” і “недостатніх” параметрів. Як приклад можна привести дані, отримані від досліджуваного Пр. (див. табл. И.2.3). Надлишковими параметрами в даному випадку є *інформативність занять (+8)*, *системність занять (+7)*, *учитель як особистість, особистісна позиція, компетентність,*

критичність мислення (+5). До недостатніх параметрів відносяться практична придатність занять, доступність змісту занять, логічність викладу матеріалу, стимуляція до самостійної роботи (-7), міжпредметні зв'язки (-6).

Як бачимо, в уявленнях досліджуваних про ідеального вчителя присутні значні розходження, які обумовлені індивідуальним минулим досвідом педагогічної взаємодії як учасника і спостерігача, *теоретичними узагальненнями*, які були придбані в процесі навчання і самоосвіти, *індивідуальними особистісними характеристиками*. В уявленні про ідеального вчителя присутній не тільки минулий досвід, але також й переживання, які зв'язані із *соціальним і соціометричним статусом* у системі “вчитель – учень/учні”, а також в інших системах, наприклад, у системах “учитель – учитель/учителі”, “учитель – найближче оточення/соціум”. Воно має прогностичне значення для професійного розвитку студента педагогічного ВНЗ у зіставленні з відбитою суб'єктивністю учнів як значущих учасників актуальних чи потенційних педагогічних інтеракцій.

Незважаючи на розходження індивідуальних моделей ідеального вчителя, які представлені в отриманій моделі, досліджувані досить однотайні стосовно основних параметрів, що подано на початку переліку в особистісно-діяльній моделі. Відповідно до цього найбільш важливими параметрами є *загальна ерудиція (75%), учитель як особистість (63%), компетентність (63%)*. Однотайні вони також і відносно того, які параметри найбільш важливі для учнів. На перше місце у бажаній моделі висувається *компетентність (75%), учитель як особистість (63%) і загальна ерудиція (38%)*.

Збіг отриманої і бажаної моделей за основними параметрами указує на те, що в експериментальному навчанні відбулося перетворення *актуальних образів* учнів на *узагальнений синтетичний образ*, що *заміщає* учня в уявній взаємодії і, отже, починає виступати у значенні психологічного регулятора передбачуваних педагогічних інтеракцій.

Звертаючись до опозиційної моделі свідомості, ми можемо вказати на *механізм усвідомлення* фактів спостереження за ходом побудови педагогічного дискурсу на уроках, у процесі якого студенти ототожнювали себе то з учителем, то з учнями, щораз переживали потребу у відповідних мовленнєвих формулюваннях. Цей механізм полягає в усвідомленні: а) логічних суб'єктів і логічних предикатів *ситуації*, що спостерігається; б) моменту збагачення *значень*, які визначають зміст ситуації; в) системи існуючих *понять*, як таких, що належать до змісту ситуації; г) *конкретизації* існуючих понять з додаванням додаткових уточнюючих ознак; д) збагачення *семантичних зв'язків значення*; е) *інваріанту* ситуацій.

Якщо інтерпретувати отримані результати за допомогою змісту параметрів особистісно-діяльної моделі, то можемо одержати наступне твердження: ідеальний учитель повинний бути обізнаним у понятійній системі свого навчального предмета, суміжних з ним навчальних предметів, а також в інших областях пізнання, за допомогою яких він “відкривається” учням як

фахівець. Ідеальним є також такий учитель, що своїми діями, учинками реалізує свою потребу в соціальному і професійному самовизначенні, розглядаючи свою діяльність як соціально і особистісно значущу активність. Ідеальний учитель уміє дохідливо інтерпретувати навчальні тексти й організовувати дії учнів відповідно до цієї інтерпретації.

Для того, щоб оцінити ідеального вчителя з погляду учнів, досліджувані повинні були обов'язково *ідентифікувати* себе з учнями. Ототожнюючи себе з учнями і відповідаючи за них на питання про те, яким повинний бути ідеальний учитель, досліджувані відмічали, що ідеальний учитель повинний уміти компетентно і дохідливо конкретизувати засвоювані учнями поняття і розглядати це як умову і засіб свого соціального і професійного самовизначення і самоствердження.

Слід спеціально підкреслити важливість постійного завдання у формуючому експерименті оцінювати створення педагогічного дискурсу уроків з погляду іншого. Ми вважаємо, що таке завдання було постійним і, отже, вже належало досвідіві. Тому можна стверджувати, що такі завдання створювали установку на ототожнення себе з іншим. Оскільки міра збігу отриманого (фактичного) і бажаного з *погляду іншого* відображується у коефіцієнті рангової кореляції параметрів отриманої і бажаної моделі, остільки коефіцієнт рангової кореляції у цій діаді можна розглядати як показник міри ототожнення оцінювача і того, з ким себе оцінювач ототожнює у момент оцінки.

Для того, щоб визначити зміни, які відбулися у досліджуваних під впливом навчання, ми звернулися до оцінки вчителів з точки зору бажаності тих чи інших параметрів, яких, з погляду досліджуваних, вчителеві не вистачає. Таку оцінку ми позначили як “побажання вчителеві”.

Бажаність свідчить, по-перше, про те, що є *особистісно значущим*, а, по-друге, про те, чого *бракує* об'єкту оцінювання. Оцінювання вчителів, уроки яких досліджувані відвідували, а також побажання бачити в їх образах ті чи інші параметри вказують на те, що коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – еталонна модель” дорівнює 0,60, а у діаді “отримана модель – бажана модель” цей коефіцієнт дорівнює 0,37 ($t=2,97$ при $P<0,01$) (див. рис. 6.3).

Рис. 6.3. Порівняння коефіцієнтів рангової кореляції в оцінці реального вчителя та “побажаннях” йому

Можна констатувати переважне вираження *Я-центрації* вчителів (коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – еталонна модель” дорівнює 0,60) у порівнянні з центрацією на учнях (коефіцієнт у діаді “отримана модель – бажана модель” дорівнює 0,37) ($t=2,97$ при $P<0,01$). У “побажаннях” вчителям немає суттєвої різниці між коефіцієнтами в діадах “отримана модель – еталонна модель” (Я-центрація) та “отримана модель – бажана модель” (центрація на учнях) ($t=0,95$) (див. додаток И.1 табл. И.1.3).

Ці дані вказують на те, що в процесі спостережень досліджувані навчилися оцінювати дії вчителя з погляду учнів. Це в свою чергу призвело до формування узагальненого образу учнів, суттєвими характеристиками якого є параметри діяльності, що є значущими для учнів.

Отримані дані (див. додаток И.1. табл. И.1.3) показують, що параметри отриманої моделі реального вчителя корелюють з параметрами еталонної моделі у високому ступені у відповідях досліджуваних На., Ма., Мр., Кр., До. (коефіцієнти рангової кореляції рівні відповідно 1.00; 0.97; 0.78; 0.77; 0.71). У середньому ступені кореляції у відповідях досліджуваних Ін. (0.60) і Бу.(0.41). У “побажаннях” учителю (тобто яким має бути цей вчитель) коефіцієнти рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” у досліджуваних На., Ма., Мр., Кр., До., Ін., Бу. знизилися і склали відповідно 0.02; 0.60; -0.31; 0.18; 0.45; 0.14; 0.29. Цей факт свідчить про те, що досліджувані у своїх “побажаннях” починають віддалятися від еталонної моделі, реальне втілення якої в практиці роботи того чи іншого вчителя не приносить педагогічних результатів, яких досліджувані могли очікувати на відвідуваних ними уроках.

У діаді “бажана модель – еталонна модель” коефіцієнт рангової кореляції, який характеризує збіг параметрів бажаної моделі з еталонною, високі показники коефіцієнта при оцінці реального вчителя виявлені у відповідях досліджуваних До. (0,99) і Кр. (0,68) і середні – у відповіді досліджуваного Бу. (0,50). Цей показник у побажаннях збільшили і досліджувані Пр. (0,97). Ки. (0,47), Мр. (0,21). У відповідях інших досліджуваних коефіцієнт рангової кореляції в цій діаді знизився.

Цей факт пояснюється тим, що при “втручаннях” в уявлення про вчителя, що вже сформувалося, в плані рекомендацій (“побажань”) щодо його “вдосконалювання” відбувається трансформація уявлень про бажаність для учнів запропонованих змін. Однак, висловлюючи свої побажання, досліджувані виступали все ж від *свого* імені, а не від імені майбутніх учнів, що могли б оцінити зміни в образі вчителя відповідним чином. Отже, коефіцієнт рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель” відбиває не стільки співвідношення бажаного й дійсного в системі “учень – вчитель”, скільки оцінку еталонної моделі, хоча і виконаної ними “за учнів”.

Величини коефіцієнта свідчать про те, що в одних випадках досліджувані вважають еталонну модель менш придатною для організації педагогічної

взаємодії (зменшення коефіцієнта в діаді “бажана модель – еталонна модель” у порівнянні з коефіцієнтом у діаді “отримана модель – еталонна модель” у відповідях досліджуваних Ки., Ма., Мр., На., Пр.). В інших випадках незначні зміни коефіцієнта в діаді “бажана модель – еталонна модель” у бік збільшення чи зменшення (відповіді досліджуваних Бу., Кр.) указують на те, що відправною точкою при виробленні способів організації взаємодії з учнями є еталонна модель у тій мірі, в якій вона представлена в отриманій моделі реального вчителя.

“Побажання” учителю, що трансформували його реальний імідж у напрямках, найбільш бажаних для досліджуваних, призвели до зменшення коефіцієнта в діаді “бажана модель – еталонна модель” (див. графу “бажаний”) у половини досліджуваних. Зниження коефіцієнта відзначене у досліджуваних Бу., До., Ма., Мр., На., Пр., Ре., Те., Ший. Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “бажана модель – еталонна модель” збільшився у досліджуваних Бо., У., Го., Де., Жу., Ки., Не., Вул., Шев.. Це говорить про те, що друга група досліджуваних на відміну від першої більш орієнтована на професійні прояви, що впливають з вимог еталонної моделі.

Особливе місце в нашому аналізі займає коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель”, що вказує на міру відповідності очікуваної педагогічної поведінки вчителя його реальному професійному іміджу. Його величина знизилася у досліджуваних До. (0,68 – 0,05), Пр. (0,12 – 0,08). Практично без змін коефіцієнт залишився у досліджуваних Ма. (0,24 – 0,31), Вул. (0,52 – 0,51), Шев. (0,47 – 0,50). Цей факт указує на те, що інтеракції вчителя з учнями містили ознаки, на підставі яких досліджувані оцінювали їх як ті, які наближаються чи віддаляються від бажаної моделі педагогічної взаємодії. Підкреслимо ще раз, що бажаним варіантом педагогічної взаємодії є той, при якому професійна поведінка педагога здійснюється з урахуванням очікувань учнів.

“Побажання” вчителю в ряді випадків привели до того, що коефіцієнт рангової кореляції (графа “бажаний”) у діаді “отримана модель – бажана модель” збільшився до 1 (досліджувані Бу., Жу., Ки., Мр., На.). Відзначені також випадки, коли цей коефіцієнт наближався до 0 (досліджувані До., Пр.). Причиною таких оцінок з'явилися знання й облік взаємної обумовленості дій, учинків вчителя й учнів у педагогічній взаємодії чи їхня відсутність – чим більше досліджуваний знає, чого очікують від вчителя учні, тим точніше його професійні вербально-прагматичні дії, і, отже, його сприйняття себе як учителя.

Самооцінки досліджуваних до і після формульованого експерименту. У навчанні у досліджуваних формувалося рефлексивне ставлення до педагогічної взаємодії і до себе як активного її учасника. У залежності від особливостей усвідомлення умов взаємодії на основі параметрів особистісно-діяльній моделі відбувався перерозподіл їхньої значущості в отриманій та бажаній моделях стосовно власної актуальної і потенційної професійної поведінки.

Для того, щоб відповісти на запитання про те, як уплинуло експериментальне навчання на самооцінку досліджуваних, необхідно порівняти отримані моделі (самооцінка себе як учителя) до і після навчання (отримана модель – еталонна модель). Варто також порівняти те, як досліджувані оцінювали себе з погляду бажаності тих чи інших параметрів для учнів (отримана модель – бажана модель до і після навчання).

Слід також порівняти діади “отримана модель – еталонна модель” та “отримана модель – бажана модель” до і після навчання в експериментальній та контрольній групі. Середнє значення коефіцієнта у діаді “отримана модель – еталонна модель” до навчання в експериментальній групі дорівнювалось 0,36, а у контрольній – 0,46. Різниця є не суттєвою ($t=1,35$). Після навчання середнє значення коефіцієнта рангової кореляції у діаді “отримана модель – еталонна модель” в експериментальній групі дорівнювалось 0,59, а у контрольній – 0,42 ($t=2,20$ $P<0,05$) (див. рис. 6.4).

Рис. 6.4. Розподіл коефіцієнтів рангової кореляції при самооцінці до і після навчання в експериментальній 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 ($t=1,68$) (див. рис. 6.5).

Значна розбіжність індивідуальних коефіцієнтів рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель” свідчить про те, що розвиток уявлень про учнів є досить суперечливим процесом, в якому більшу вагомість набуває власний інтерактивний досвід, ніж просто спостереження за інтерактивними діями вчителя.

Рис. 6.5. Порівняння коефіцієнтів рангової кореляції при самооцінці після навчання в експериментальній та контрольній групах

В абсолютному значенні в експериментальній групі відбувся приріст у діаді “отримана модель – бажана модель” більше ($t=3,20$ $P<0,01$), ніж у діаді “отримана модель – еталонна модель” ($t=2,07$ $P=0,05$). У відносному до контрольної групи значенні приріст відбувся тільки у діаді “отримана модель – еталонна модель” ($t=2,20$ $P<0,05$).

Розглядаючи розвиток уявлень досліджуваних про сутність педагогічної взаємодії як основі формування їхніх інтерактивних установок, ми прагнули до з'ясування індивідуальної своєрідності побудови власного професійного образу й образу учнів. Останнє відбивалося в рангуванні параметрів особистісно-діяльній моделі у бажаній моделі.

Розглянемо, як змінювалося самосприйняття досліджуваних і сприйняття учнів до і після навчання. Різниця рангів параметрів в отриманій моделі до і після навчання одержувала знак (+) чи (-) у залежності від того, чи пересувався параметр з останніх рядів до навчання на перші після навчання (+) чи з перших рядів до навчання на останні після навчання (-).

У досліджуваного Бу. (табл. И.2.4) параметр *особистісна позиція* пересунувся з 7-го місця до навчання (отримана модель 1) на 1 місце після навчання (отримана модель 2) і різниця рангів склала (+6), що вказує на підвищення значущості вербалізації особистісних смислів у процесі викладу й інтерпретації змісту навчального матеріалу на уроці. Параметр *практична придатність занять* пересунувся з 4 місця в отриманій моделі 1 на 13 в отриманій моделі 2 і різниця рангів склала -9, що вказує на зниження суб'єктивної значущості ідеї про конкретизацію обговорюваних понять у плані їхнього практичного застосування. Можна тому вважати, що в ході навчання відбулося підвищення значущості предметного в передбачуваній педагогічній взаємодії.

Про те, які зміни відбулися у сприйнятті учнів під впливом експериментального навчання, можна робити висновки на підставі зіставлення бажаної моделі до (бажана модель 1) і після (бажана модель 2) навчання (табл. И.2.5).

Різниця рангів параметрів бажаної моделі 1 і бажаної моделі 2 показує, що самосприйняття себе очима учнів, яке вказує на особливості сприйняття учнів як партнерів по взаємодії, не зазнало практичних змін. Виключення складає параметр *доступність змісту занять* (-10). Перед початком навчання досліджуваній Бу. вважав, що учні очікують від учителів такого викладу

матеріалу, у якому були б рельєфно окреслені зв'язки між текстовими суб'єктами, предикатами, між предикатами різних порядків (параметр *доступність*). У ході навчання він переконався у тому, що мовлення вчителя за своїм змістом і вираженням досить доступне для того, щоб учні могли визначати зв'язки між текстовими суб'єктами і предикатами по ходу сприйняття.

Звертає на себе увагу той факт, що коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” до і після навчання склав відповідно 0,45 і 0,68, а в діаді “отримана модель – бажана модель” він виявився в обох випадках практично однаковим – 0,57 і 0,56. Це дає підставу для висновку про те, що в процесі навчання у досліджуваного Бу. відбулися зміни в інтерактивних установках у плані їхнього наближення до еталонної моделі. У процесі навчання у досліджуваного Бу. не відбулося перенесення в “поле, простір, обставини” [371, с. 131] учнів, про що свідчить коефіцієнт, що залишився без зміни, у діаді “отримана модель – бажана модель”. Інакше кажучи, у ході навчання відбулася зміна Я-центрації при відсутності зміни центрації на учнях.

Порівняння отриманої моделі 1 і отриманої моделі 2 досліджуваного Ки. (табл. И.2.6) показує, що в процесі навчання збільшилася значущість параметрів *колегіальність* (+9), *учитель як особистість*, *особистісна позиція*, *компетентність* (+4) і зменшилася значущість таких параметрів, як *міжпредметні зв'язки* (-8), *системність занять*, *практична придатність занять* (-6), *наочність занять* (-5), *стимуляція до самостійної роботи* (-4).

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” до і після навчання склав відповідно 0,07 і 0,52, що свідчить про розвиток інтерактивних установок у бік їхнього наближення до еталонної моделі з акцентом на особистісному аспекті педагогічної взаємодії.

Різниця рангів параметрів у бажаній моделі 1 і бажаній моделі 2 (табл. И.2.7) вказує на підвищення значущості таких параметрів, як *гуманність*, *товариськість*, *колегіальність* (+3), що відносяться до парадигми суб'єкт-суб'єктних відносин, а також параметрів *інформативність*, *міжпредметні зв'язки*, *системність*, *практичність*, *доступність* (+3). Низький статус отримали такі параметри, як *логічність*, *критичність* (-9), *стимуляція до самостійної роботи* (-7).

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель” склав до навчання 0,03 і після навчання 0,34.

Як і в попередньому випадку (досліджуваний Бу.), ми відзначаємо більшу виразність у розвитку Я-центрації у порівнянні зі зміною центрації на учнях: досліджуваний Ки. більше орієнтований на наближення його індивідуальної моделі до еталонної (коефіцієнт рангової кореляції 0,52), ніж на те, щоб “відповідати” очікуванням учнів (коефіцієнт рангової кореляції 0,34).

У досліджуваного На. (табл. И.2.8) позитивна різниця рангів у параметрів *учитель як особистість* (+7), *гуманність* (+8), негативна – у параметрів *колегіальність* (-8), *наочність занять* (-9). Коефіцієнт рангової кореляції у діаді

“отримана модель – еталонна модель” до і після навчання дорівнює відповідно 0,26 і 0,62.

Отримана різниця рангів дає підставу для судження про те, що досліджуваний На. після навчання прийшов до висновку про більшу значущість для учнів (табл. М.2.9) параметрів *гуманність* (+12), *наочність* (+6), *стимуляція до самостійної роботи* (+4) у порівнянні з такими параметрами, як *колегіальність* (-8), *міжпредметні зв'язки* (-7).

Звертає на себе увага факт підвищення значущості параметра *гуманність* (+12) і зниження значущості параметра *колегіальність* (-8), що відносяться до однієї парадигми (суб'єкт-суб'єктні відносини) і відбивають рівневість здійснення педагогічних інтеракцій. Гуманність є більш загальним поняттям у порівнянні з поняттям *колегіальність*. *Колегіальність* обов'язково містить у собі гуманне ставлення до партнера по взаємодії у плані розуміння його прагнення до самоствердження. Гуманне ставлення, однак, не обов'язково повинне знаходити своє продовження в рівноправній партнерській взаємодії.

Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” перед навчанням дорівнював -0,09, а після навчання його величина склала 0,71. Оскільки абсолютна величина коефіцієнта в діаді “отримана модель – еталонна модель” після навчання 0,62 має незначне відхилення від коефіцієнта в діаді “отримана модель – бажана модель”, остільки можна вважати, що навчання в однаковій мірі вплинуло як на розвиток Я-центрації, так і на формування центрації на учнях. Згідно з цими даними, можна вважати, що досліджуваний На. бачить учнів як тих, що очікують від нього прояву гуманності (тенденція учнів до самоствердження), і не очікують від нього партнерської професійної поведінки.

Різниця рангів параметрів в отриманій моделі 1 і отриманій моделі 2 (табл. И.2.10) показує, що параметр *міжпредметні зв'язки* отримав для досліджуваного Пр. досить велике значення (+7). Важливість цього параметра для його інтерактивних установок підтверджується даними, узятими з бланків спостережень за здійсненням педагогічної взаємодії на уроці: Параметр *особистісна позиція* (прояв особистісних змістів і цінностей в інтерпретації змісту) у даному випадку виявився для досліджуваного Пр. найбільш важливим із усіх параметрів. Коефіцієнт рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” до навчання дорівнював 1,00, а після навчання зменшився до 0,88.

Як бачимо, у даному випадку різниця рангів по кожному параметру відсутня (табл. И.2.11). Це свідчить про те, що досліджуваний Пр. у своєму баченні вчителя очима учнів виражає згоду з запропонованою нами еталонною моделлю.

У цілому, коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – еталонна модель” і “отримана модель – бажана модель” може бути використаний для характеристики змін у професійній свідомості майбутніх педагогів. Коефіцієнт наближається до одиниці в діаді “отримана модель –

еталонна модель”, якщо досліджуваний у спостереженні виявляє факти, що підтверджують важливість відповідних параметрів для педагогічної взаємодії. Коефіцієнт у цій діаді наближається до нуля, якщо факти спостережень входять у суперечність з еталонною моделлю. В обох випадках зміни коефіцієнта у цій діаді є показником змін в самооцінці як потенційної програми майбутньої професійної діяльності.

Коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель – бажана модель”, що наближається до одиниці, є показником того, що досліджуваний на основі узагальнень оцінює свої потенційні професійні дії як такі, що відповідають передбачуваним очікуванням учнів. Низький коефіцієнт у цій діаді указує на те, що студент усвідомлює у собі певні відмінності, які не збігаються з передбачуваними очікуваннями учнів.

У будь-якому випадку зміни величини коефіцієнта рангової кореляції у цій діаді у порівнянні з коефіцієнтом до навчання свідчать про наявність процесу розвитку рефлексивного самосприйняття. Це можливо тільки у тому випадку, коли позитивне ставлення учнів до вчителя є важливим для досліджуваного.

Позитивний вплив на розвиток інтерактивних установок має рефлексивне ставлення до мовлення вчителя на тих уроках, де ведеться спостереження, і його редагування, що включає у себе можливості предиктування в рамках смислових єдностей. Спостереження за створенням педагогічного дискурсу на уроках, його редагування можна розглядати як аперцептивно-прагматичну основу моделювання суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відношень, що утворює необхідну основу для відповідних узагальнень.

В експериментальному навчанні досліджувані спостерігали за тим, як учитель експлікує відношення навчальних завдань (система “мета – дія”), як він застосовує “підтримані дії” (системи “мета 1 – мета 2”, “дія 1– дія 2”, “об'єкт - об'єкт”). Об'єктом спостережень досліджуваних було також спрощення вчителем навчальних текстів шляхом виділення у них основних ознак. Вони також спостерігали, як учні розуміють логіку експлікації, перетворюючи її на власний спосіб розв'язання (система “дія – об'єкт”), уточнюють смислові предикати.

6.8. Психологічні механізми розвитку регуляторів педагогічної взаємодії

Розглядаючи механізм як спосіб і, отже, функцію, ми отримуємо можливість указати на те, що функціональні залежності педагогічної взаємодії є її психологічними механізмами і, отже, *способами* її здійснення. Зведення про функціональні залежності педагогічної взаємодії можна отримати шляхом визначення її структурних елементів, які як протилежності утворюють функціональні системи і, отже, є її механізмами.

У дослідженні були розглянуті наступні моделі (системи) педагогічної взаємодії: *системна* (соціальна, соціально-психологічна, міжособистісна

взаємодія), *базова* (суб'єкт-суб'єктні, суб'єкт-об'єктні відношення, їх відображення у свідомості), *конгруентна* (взаємовідповідність регулятивних та виконавчих елементів), *конгруентна особистісно-діяльнісна* (принципова тотожність особистісних та діяльнісних схем), *системна психологічна* (усвідомлення, міжособистісна, інтерсуб'єктна взаємодія), *міжособистісна* (узгодженість почуттів і дій), *інтерактивна особистісно-діяльнісна* (єдність особистісного і діяльнісного у суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зв'язках), *мовленнєва* (педагогічний дискурс).

Кожна із запропонованих моделей педагогічної взаємодії: 1) відображує її загальні системні залежності; 2) указує на її базову одиницю; 3) відмічає конгруентність як її головну інтерактивну ознаку; 4) стверджує принципову процесуальну тотожність особистості і діяльності як “інструментів” суб'єктності; 5) розкриває її психологічні системні залежності; 6) відмічає важливість узгодження ставлення і спілкування; 7) наголошує на визначальній ролі єдності особистісного і діяльнісного; 8) відбиває специфіку її мовленнєвого опосередкування.

Відповідно до головної ознаки взаємодії – поєднання окремих суб'єктів у Ми-суб'єкті – головним психологічним *механізмом* педагогічної взаємодії являється механізм *узгодження* власних дій з діями іншого суб'єкта. Специфіка узгодження залежить від специфіки іншого суб'єкта. Таким суб'єктом може бути *соціум, мала група, людина*. Відповідно до цих суб'єктів (соціальних систем) механізм *узгодження* у загальних рисах виступає як *соціалізація, інтеграція, ідентифікація*.

Відображення інтерактивних стосунків на основі *узгодження* дій являється *усвідомленням* суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносин у спілкуванні та сумісній діяльності педагогічного процесу.

Із наведеного випливає, що головними механізмами взаємодії взагалі і педагогічної взаємодії, зокрема, являються механізми *узгодження* та *усвідомлення*.

Головною *умовою* розвитку основних механізмів взаємодії є *досвід* соціальних (статусно-рольових), соціально-психологічних (статусно-особистісних), міжособистісних (індивідно-особистісних) відносин. Участь у взаєминах та усвідомлення їх як досвіду формує відповідні поведінкові моделі (типи поведінки), у яких відбивається самовідображення суб'єкта (див. с. 157 – 159).

Досвід є ієрархічним утворенням, в якому відбита ієрархічна будова відносин суб'єкта у вигляді соціумного, групового, міжособистісного досвіду. Механізми узгодження відповідно до зазначеного також мають ієрархічну будову (соціалізація, інтеграція, ідентифікація), яка сходить до соціумного, групового, міжособистісного досвіду.

Усвідомлення досвіду спирається на розгорнуті процеси *вербалізації*, руху суб'єктивної реальності. Напрямки руху суб'єктивної реальності (“переусвідомлення” усвідомленого досвіду) наведені в опозиційній моделі

свідомості (див. рис. 3.1 с. 141, рис. 3.2 с. 144, рис. 3.3 с. 147).

Навчання у формувальному експерименті експериментальної і контрольної групи відрізнялося за вихідною умовою активності досліджуваних. Досліджувані експериментальної групи повинні були у спостереженнях відтворювати хід уроку у власній уяві, якби вони самі були учасниками подій, що спостерігалися. Досліджувані контрольної групи виконували ті ж самі завдання, але відмінність в їхній активності полягала саме у тому, що вони тільки спостерігали, нотували, не звертаючись до аналізу подій з боку учнів.

У термінах опозиційної моделі свідомості особливості навчання в експериментальній групі можна відобразити наступним чином. Усвідомлення здійснювалося як рух від об'єктивного до суб'єктивного і від суб'єктивного до об'єктивного:

- 1) наявність у пам'яті та уявне відтворення фактів, подій минулого, думки про них в аспекті потенційної результативності й бажаності в розрізі індивідуальної ціннісно-сислової системи (*репрезентація – узагальнення – поняття – цінності*);
- 2) поняття, які належать до конгруентної і особистісно-дьяльнісної моделі і мають відповідне лексико-семантичне вираження, використовувалися як засіб усвідомлення елементів інтерактивних ситуацій на уроках (*поняття – значення – атрибуція*);
- 3) оцінювання ситуацій взаємодії з точки зору учнів актуалізувало у досліджуваних переживання власних особистісних смислів, що визначало їх ставлення до інтерактивних ситуацій уроків у їх мовленнєвому вираженні (*цінності – смисли – ставлення*).

У контрольній групі усвідомлення здійснювалося як рух від об'єктивного до суб'єктивного:

- 1) спостереження спиралося на мовні позначення і їх уточнення у наступних спостереженнях, позитивні / негативні переживання у зв'язку з предметом спостереження (*перцепція – генералізації – концепти – почуття*);
- 2) виявлення істотних ознак педагогічної взаємодії у ситуаціях уроків, їх вербалізація і включення у зміст понять (*концепти – значення – поняття*);
- 3) проекція ситуативної значущості об'єкта в майбутнє, що передбачується, як бажаний атрибут своєї суб'єктності (*почуття – смисл – цінності*).

Загальна відмінність навчання у групі полягала у тому, що в експериментальній групі інтерактивні установки мали бути сформованими, а у контрольній групі вони мали формуватися.

Для з'ясування питання про внутрішні детермінанти розвитку інтерактивних установок ми звернулися до понять *значення* та *смисл*. Відповідно до опозиційної моделі свідомості (див. рис. 3.1 – 3.3), формування значення обумовлюється опозицією “концепт (образ ситуації) – інтерпретація

”. У межах відповідно цієї опозиції зміст ситуації, що сприймається, інтерпретується спостерігачем із застосуванням тих понять, якими він володіє. Такими поняттями для досліджуваних експериментальної групи були поняття, які належать до конгруентної моделі, а також параметри особистісно-діяльнісної моделі педагогічної взаємодії. Досліджувані контрольної групи користувалися поняттями, які відповідали змісту їхньому загальному досвіду.

Формування *смыслу* визначається опозицією “*почуття – цінності*” в процесі оцінного ставлення до фактів сприйняття. Завдяки умовам спостереження – визначати міру адекватності формулювань вчителя вимогам педагогічної взаємодії – таке ставлення відбувалося шляхом *ідентифікації* спостерігачів з вчителем та учнями, що уможлиблювало переживання студентами почуттів, аналогічних почуттям учителя та учнів у ситуації спостереження. Окрім того, що даний аспект спостереження сприяв розвитку особистісних *смыслів* щодо педагогічної взаємодії, він також слугував основою для розвитку *ідентифікації* як основи *узгодження* власних дій з діями іншого.

Виходячи з того, що спостереження забезпечують лише *відбиток* (образ) інтерактивних ситуацій уроків (рух від об'єктивного до суб'єктивного), для забезпечення цілісності процесу відображення (рух від суб'єктивного до об'єктивного) необхідно було забезпечити умови для *активного* відображення того, що спостерігається, за схемою “*репрезентація – узагальнення – поняття – цінності*”. Відповідно до цього ознаки фактів спостереження (репрезентація) означалися мовними засобами, які запропоновані у вихідних моделях. Перехід від мовленнєво означених *фактів* до *думки* про них (обговорення, уявна інтерпретація, трансформація при редагуванні) є умовою *усвідомлення* та *узагальнення*. Порівняння фактичного та бажаного, узагальнення вербалізованих ознак виступає як загальна вимога щодо уточнення відповідних понять як особистісних *смыслів*, які відповідають технологічним вимогам педагогічної взаємодії.

Функціонування різних рівнів свідомості – перцептивного (спостереження), знакового (вербалізація), семантичного (поняття) й *смыслового* (включення себе у контекст спостереження) – виступають як загальна психологічна умова у підготовці до педагогічної взаємодії.

Згідно із системною моделлю розвитку особистості і діяльності у взаємодії (див. рис. 1.3 с. 77), у результатах формувального експерименту можна установити наступні типи готовності: а) готовність діяти відповідно умов соціуму, працювати відповідно існуючих вимог і стандартів, які усвідомлюються як головні (*соціальні установки*) у діаді “*отримана модель – еталонна модель*”; б) готовність діяти і працювати відповідно до типових умов безпосереднього оточення і праці (*концептні установки*) у діаді “*бажана модель – еталонна модель*”; в) готовність діяти тим чи іншим способом для досягнення результату, який визначається змістом та умовами завдання (*поведінкові установки*) у діаді “*отримана модель – бажана модель*”.

Можна вважати, що у подальшому *переніс досвіду* буде відбуватися за допомогою *установки*, яка при необхідності буде розгортатися і перетворюватися на експліцитну досвідну програму як об'єкт усвідомлення, і прогнозування ефективної дії.

Ми вважаємо, що коефіцієнт рангової кореляції відображує саму ідею розвитку регулятивних механізмів. 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). Ми вважаємо, що коефіцієнт рангової кореляції у даному випадку є показником того, що саме *соціальна установка* являється провідною у розвитку механізмів, які є необхідними для регуляції педагогічної взаємодії. Це означає, що прояв механізмів інтеграції і ідентифікації являється логічним продовженням впливу механізму соціалізації.

Необхідно зауважити наступне. У формульованому експерименті досліджуваним експериментальної групи була запропонована еталонна модель у значенні уособлення офіційної педагогічної доктрини. Той факт, що досліджувані ставилися до цієї моделі як до *офіційно схвалюваної*, свідчить про їхнє прагнення орієнтуватися на дотримання у своїй поведінці та діяльності соціально схвалюваних норм.

У цьому контексті зауважимо, якщо установка на *офіційне* є провідною, а офіційне засновується на суб'єкт-об'єктній схемі, що, у принципі, відображує стереотип відносин в авторитарній державі минулого [483], підпорядкований об'єктивній раціональності праці, то і поведінка індивіда у взаємодії буде також виявляти залежність від загальних суспільних стереотипів. Цей висновок свідчить про те, що суспільні відносини як найбільш поширений і, отже, найбільш впливовий фактор у формуванні типу особистості створюють регулятивну основу взаємодії, яка є результатом відображення і усвідомлення фактів об'єктивної раціональності. Стосовно підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії цей висновок указує на необхідність такої моделі учбово-професійної діяльності у педагогічному ВНЗ, яка створювала б загальну соціумну основу для розвитку відповідних інтерактивних механізмів.

Використовуючи дані про поведінкові моделі (див. с. 157 – 159), можна зробити висновок про те, що розвиток механізмів регуляції педагогічної взаємодії у даних досліджуваних відображує *їхню соціальну полезалежність* за наступними типами: 1) полезалежна конструктивна активність; 2) полезалежна соціальність; 3) соціально схвалювана полезалежна активність.

Відповідно до зазначеного, вплив навчання на досліджуваних відбувався у плані формування установки на досягнення професійного *результату* (активність) шляхом *адаптивного* (полезалежність) прийняття і *засвоєння правил* соціального оточення (конструктивність).

Зазначене вказує на зорієнтованість досліджуваних більше на розвиток своєї власної концепції професійної діяльності (Я-центрація), чим на потенційне ставлення до неї учнів (центрація на учнях). У зв'язку з цим можна стверджувати, що на перший план у цих досліджуваних виходить *виконавчий* аспект педагогічної взаємодії, який відображує закономірності діяльності. Інтерактивним змістом цього аспекту є навчання як *трансляція дій* для формування пізнавальних процесів.

Саморегулятивність виконавчого аспекту ґрунтується на системних реакціях учня на *результативність* пізнавальних дій при виконанні завдань та розв'язанні задач. У цьому плані саморегулятивність відбувається за принципами функціональної системи, яка як інтернальний механізм сприяє виробленню адекватних пізнавальних дій. Роль учителя у даному аспекті полягає у створенні *допоміжної* ланки у складі функціональної системи (розвивального патерну).

2. Коефіцієнт у діаді “отримана модель – бажана модель” більше коефіцієнта в діаді “отримана модель – еталонна модель” (32% досліджуваних експериментальної групи) указує на те, що розвиток регуляторів педагогічної взаємодії у даному випадку відбувався відповідно до умов безпосереднього оточення уроків, які досліджувані оцінили як *типові*.

Треба відмітити наступні риси *концептних установок*, які формуються під впливом образів інтерактивних ситуацій як основі інтерактивного досвіду. У спостереженні еталоном порівняння слугувала також еталонна модель. На відміну від попередньої діади порівнювалася не *власна* спроможність відповідати нормативним вимогам педагогічної взаємодії, а те, наскільки учні відповідають вимогам, які були позначені в еталонній моделі.

Це означає, що увага досліджуваних була зосереджена на учнях і, отже, на тому, щоб саме учні були розвинені відповідно вимог педагогічної взаємодії. Оскільки у даному випадку еталонна модель несла на собі смислове навантаження уособлення *офіційного*, остільки можна вважати, що досліджувані також орієнтувалися на те, щоб саме *учні* відповідали офіційним вимогам. Таким чином, концептні установки є показником установки досліджуваних на розвиток відносин з учнями, в яких на перший план виходить *регулятивний* аспект, який передбачає відповідність *особистісних смислів учнів* призначенню педагогічної взаємодії.

Ефективність регулятивного аспекту ґрунтується на взаємоповазі, взаємній підтримці, залученні до цінностей та особистісних смислів партнерів, їх перетворенні на мотиви. Гуманні взаємини, орієнтація вчителя на учня, діалогічність спілкування сприяють засвоєнню учнями конструктивних соціальних ролей, розвитку навичок ділового спілкування та продуктивності дій

Використовуючи відомості про поведінкові конструкти (див. с. 157 – 159), можна зробити висновок про те, що розвиток механізмів регуляції педагогічної взаємодії у цих досліджуваних відображує особливості установок щодо

соціального еталона як взірця. У попередньому випадку досліджувані виявляли установку на *власну зміну* (змінити себе відповідно еталонній моделі), то досліджувані у цьому випадку демонстрували установку на *зміну іншого* (змінити учнів відповідно еталонної моделі).

Застосовуючи типологію поведінкових конструктів, можна вказати на наступні типи розвитку механізмів регуляції педагогічної взаємодії, в яких відбивається їхня *соціальну полenezалежність* за ознаками: 1) самоствердження через соціально значущі результати, транслювання особистісних смислів у простір міжособистісної взаємодії (*полenezалежна конструктивна активність*); 2) позитивний соціумний досвід, засвоєння соціумних правил, упевненість у собі, дидактичність (*полenezалежна соціальність*) 3) установка на самоствердження за допомогою результатів своєї діяльності (*соціально схвалювана полenezалежна активність*).

Відповідно до зазначеного, вплив формувального експерименту на досліджуваних експериментальної групи відбувався у плані формування установки на досягнення професійного *результату через результати учнів* (активність) шляхом впливової дидактичної (полenezалежність) діяльності і *трансляції учням правил* соціального оточення (конструктивність).

Зазначене вказує на зорієнтованість досліджуваних на розвиток концепції діяльності учнів (центрація на учнях). Як у попередньому, так і у цьому випадку можна стверджувати про провідну роль у досліджуваних *виконавчого* аспекту педагогічної взаємодії, який, однак, відображує закономірності діяльності не вчителя, а учнів.

3. Коефіцієнти в діадах “отримана модель – еталонна модель” і “отримана модель – бажана модель” (10% досліджуваних експериментальної групи) указує на те, що розвиток регуляторів педагогічної взаємодії у даному випадку відбувався відповідно до змісту та умов спільного завдання (*поведінкові установки*), що служить показником установки на одночасний розвиток Я-центрації (діада “отримана модель – еталонна модель”) і центрації на учнях (діада “отримана модель – бажана модель”) і указує на уважність до регулятивного та виконавчого аспектів педагогічної взаємодії.

Регулятивний аспект педагогічної взаємодії засновується на ідеї узгодження дій вчителя та учнів як вихідній умові поєднання їхніх дій. Механізми поєднання мають певну відмінність залежно від особливостей їх формування відповідно до минулого досвіду. Цей досвід може сходити до усвідомлення та засвоєння: а) соціумних вимог у соціальній взаємодії і змістовних аспектів *соціалізації*. Досвід соціалізації переноситься на інтерактивні відносини з групою та з конкретною особою; б) групових (корпоративних) вимог у соціально-психологічній взаємодії і змістовних аспектів *інтеграції*. Досвід інтеграції у групу утворює основу для засвоєння соціумних вимог у соціальній взаємодії при позитивній зорієнтованості групи і високому рівні її розвитку; в) інтерсуб'єктних вимог у міжособистісній взаємодії і змістовних аспектів *ідентифікації*. Досвід ідентифікації являється

вихідною основою для засвоєння інтегративних вимог групи (ототожнення себе з групою) і соціуму (ототожнення себе із соціальним оточенням).

Відповідно до отриманих в експериментальній групі даних, найбільш представленою моделлю розвитку досвідних регуляторів педагогічної взаємодії є *соціумно центрована* модель, яка засновується на уже сформованих соціальних установках усвідомлювати і засвоювати офіційно сформульовані вимоги (норми, приписи, стандарти тощо). У меншій мірі представлена *концептно центрована* модель, яка указує на переважну значущість концептних установок усвідомлювати і засвоювати вимоги внутрішніх групових стосунків, які порівнюються все ж з соціумними нормами. У найменшій мірі у результатах формувального експерименту представлена *інтерсуб'єктно центрована* модель, яка свідчить про уважність досліджуваних до вимог міжособистісних стосунків.

Висновки до 6 розділу

1. Концептуальною засадою підготовки до педагогічної взаємодії є її цілісна концепція, у якій вона розкривається як складна функціональна система з багатофакторними каузальними відношеннями в особистісно-діяльній парадигмі педагогічного процесу.

З погляду на минулий досвід учасників педагогічної взаємодії, який належить до парадигматики свідомості, особистості, діяльності, теоретичні засади формувального експерименту засновувалися на принципах особистісно-діяльничого підходу і були спрямовані на формування і усвідомлення засобів, які слугують узгодженню індивідуальних дій з інтерактивними вимогами педагогічного процесу.

2. Підготовка до педагогічної взаємодії здійснюється на основі її *моделі* у спеціальному *практикумі*, у якому передбачаються особистісно і діяльнично зорієнтовані *синтетичні* (спостереження) і *аналітичні* завдання (редагування протоколів, робота з тестовими методиками), що стосуються психологічного чи методичного боку уроку.

Призначенням цієї моделі є створення *досвідної основи взаємодії* (інваріанти особистісних і діяльничних ситуацій, уявлення про міжособистісні стосунки на уроках, знайомство з проявом способів міжособистісної взаємодії та здійснення діяльності у вчителя та учнів, узгодження індивідуальних дій з контекстом дій у системах “учитель – учень”, “учитель – учні”).

3. Практикум містить елементи особистісного і предметно зорієнтованого навчання. Особистісно зорієнтоване навчання спрямоване на формування рефлексивних умінь і навичок визначення психологічних особливостей партнерів за їхніми вербально-прагматичними проявами, а предметно зорієнтоване навчання – особливостей організації предметно-знакового середовища для забезпечення необхідних умов розуміння і засвоєння навчальної інформації.

4. Особистісно зорієнтоване навчання містило в собі навчання з використанням: а) тесту Т.Лірі (визначення зв'язку характеристик, що входять у зміст октант, із прагматикою поведінки); б) опитувальника К.Н.Томаса (одержання рефлексивних зведень про способи поведінки в конфліктних ситуаціях); в) опитувальника “Здатність до самокерування в спілкуванні” (уявлення про моделі спілкування).

5. Предметно зорієнтоване навчання передбачало: а) спостереження за мовленням учителя на уроці, б) аналіз і редагування мовленнєвих формулювань, б) моделювання уроку. Воно мало на меті сформувати в студентів: а) ставлення до тексту як до системи смислових пар “поняття + ключове слово”; б) формування рефлексивного ставлення до мовлення на уроці як до специфічного усного тексту, у створенні якого беруть участь і учні; в) уміння особистісного спілкування та взаємодії з учнями.

6. Зіставлення параметрів отриманої і бажаної моделей учителя є показником того, які якості найбільш виражені в сприйнятті студентів себе як учителів. У бажаній моделі містяться вказівки на професійні переваги студентів. Коефіцієнт рангової кореляції між параметрами бажаної і отриманої моделі є показником бажаних інтерактивних установок у студентів. Високий показник коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель” свідчить про наявність у студентів збірною інтерактивного образу учнів і прагнення здійснювати свої професійні функції відповідно до нього. В уявленнях студентів про ідеального вчителя присутні значні розходження, які обумовлені своєрідністю індивідуального минулого досвіду. Найбільш важливими параметрами ідеального вчителя для студентів є загальна ерудиція, учитель як особистість, компетентність. Вони вважають, що найбільш важливі для учнів (бажана модель) компетентність, учитель як особистість і загальна ерудиція.

7. Порівняння отриманих моделей (самооцінка себе як учителя), оцінка себе з погляду бажаності інтерактивних параметрів для учнів (бажана модель до і після навчання) указує на індивідуальну своєрідність побудови свого професійного образу й образу учнів. На перший план виходить або предметна (виконавчий аспект), або особистісна орієнтованість студента (регулятивний аспект).

У процесі формування експерименту відзначені наступні співвідношення коефіцієнтів рангової кореляції в діаді “отримана модель – еталонна модель” і “отримана модель – бажана модель”:

- коефіцієнт у діаді “отримана модель – еталонна модель” змінюється більше, ніж у діаді “отримана модель – бажана модель”, що вказує на орієнтованість студента більше на свою концепцію майбутньої професійної діяльності (Я-центрація), ніж на ставлення до неї учнів (центрація на учнях);

- коефіцієнт у діаді “отримана модель – бажана модель” більше коефіцієнта в діаді “отримана модель – еталонна модель”, що є показником установки студента на розвиток взаємин з учнями (центрація на учнях);

- коефіцієнти в діадах “отримана модель – еталонна модель” і “отримана модель – бажана модель” мають однакове вираження, що служить показником одночасного розвитку Я-центрації (“отримана модель – еталонна модель”) і центрації на учнях (“отримана модель – бажана модель”).

8. У цілому, система підготовки до педагогічної взаємодії повинна засновуватися на засадах, які забезпечують формування досвіду: а) загально-особистісного і соціально-професійного (*соціумно центрована* модель), б) комунікативно-групового (*концептно центрована* модель групових відносин); в) міжособистісних стосунків (*інтерсуб'єктно центрована* модель).

ВИСНОВОК

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 та 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 багатofакторна 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 до 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'ясовувалися 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 взаємозалежності процесів соціальної, соціально-психологічної і міжособистісної взаємодії.

4. Психологічними механізмами педагогічної взаємодії є усвідомлення провідних відносин 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 і інтеграції. Це означає, що прояв ідентифікації у міжособистісній взаємодії базується на *переносі* придбань соціалізації (соціальний досвід, норми і цінності) та 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 відображується комунікативна сторона 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: відображує інтерактивну специфіку педагогічного мовлення, призначений для структурування (квантування) змісту, має предметно-знакову або особистісно-сміслову 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 ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335с.
2. *Абульханова –Славская К.А.* Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. – 299с.
3. *Акопов Г.А.* Динамика представлений студентов о профессионально значимых качествах личности учителя // Формирование личности учителя в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Казань. – 1989. – С. 40 – 45.
4. Актуальные проблемы обучения в педагогическом вузе: Тез. науч.-практ. конф. – Измаил, 1993. – 227 с.
5. *Алексашина И.Ю.* Решение студентами учебных педагогических задач как средство повышения эффективности их профессиональной подготовки // Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе. – Л. – 1988. – С. 89 –102.
6. *Аллахвердов В.М.* Когнитивные стили в контурах процесса познания // Тез. докл. конф. «Когнитивные стили». – Таллин. – С. 17 –20.

7. *Аминов Н.А.* Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1995. - №5. – С. 5 – 17.
8. *Аминов Н.А.* Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // Вопросы психологии. – 1997. - №2. – С. 14 – 23.
9. *Амонашвили Ш.А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1991. – 560 с.
10. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т.2: Психология педагогической оценки. – С. 128 – 267.
11. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
12. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Учебник для факультетов психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 415 с.
13. *Андреева Г.М.* Социально-психологические аспекты активизации человеческого фактора // Вопросы психологии. – 1986. - №3. – С. 5 – 15.
14. *Анохин П.К.* Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
15. *Антология педагогической мысли России XVIII в.* / Сост. И.А.Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
16. *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.)* / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
17. *Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.* / Сост. П.А.Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
18. *Антонов А.В.* Знак, значения, смысл. – К.: Знання, 1984. – 47 с.
19. *Анцыферова Л.И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психол.журнал. – 1981. – Т.2. - №1.– С.8 – 18.
20. *Анцыферова Л.И.* Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В.Куликова. – СПб.: Питер. - 2001. – С. 207 – 213.
21. *Аргайл М.* Психология счастья: Пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. М.В. Кларина. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
22. *Артемчук О.Г.* Психологічні особливості засвоєння екологічних понять учнями VI – IX класів: Автореф. дис... канд.психол. наук: 19.00.07 / УДПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1994. – 22 с.
23. *Артемьева Е.Ю., Вяткин Ю.Г., Серкин В.П.* Субъективная семантика и когнитивный стиль в учебном процессе // Тез. науч.-практ. семинара «Когнитивные стили». – Таллин. – 1986. – С. 201 –204.
24. *Асеев В.Г.* О диалектике и детерминации психического развития // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 21 – 38.
25. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.

26. *Афанасьев В.Г.* Социальная информация и управление обществом. – М.: Политиздат, 1975. – 408 с.
27. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.
28. *Бабій М.Ф.* Формування природничих понять в учнів п'ятих класів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / УДПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.
29. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
30. *Балл Г.А.* О тройственной природе активности педагога // Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє: Праці фахівців України, присвячені міжнародній конференції «Глобальні перспективи та національні розв'язання проблем спеціального навчання». Відень, липень 5 – 9, 1993. – Одеса. – 1993. – С. 39 – 41.
31. *Барт Р.* Лигвистика текста // Новое в лингвистике. – Вып.8. – М. – 1978. – С. 442 – 449.
32. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
33. *Безменова Н.А.* Неориторика: проблемы и перспективы (обзор) // Семиотика. Коммуникация. Стилль: Сборник обзоров. – М. – 1983. – С. 181 – 187.
34. *Белл Р.Т.* Социоллингвистика: цели, методы и проблемы: Пер. с англ. / Под ред. А.Д.Швейцера. – М.: Междунар.отношения, 1980. – 318 с.
35. *Беляева А.В., Коротков В.Л., Тарабрина Н.В.* Личностный аспект вербального взаимодействия в диаде // Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф.Ломова, А.В.Беляевой, В.Н.Носуленко. – М.: Наука. – 1985. – С. 192 –207.
36. *Беляева А.В., Майклз С.* Монолог, диалог и полилог в ситуациях общения // Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф.Ломова, А.В. Беляевой, В.Н.Носуленко. – М.: Наука. – 1985. – С.219 – 244.
37. *Белянин В.П.* Художественный текст и психология личности // Речевое общение: цели, мотивы, средства. – М.: Ин-т языкознания. – 1985. – С.22 – 29
38. *Бенедиктов Б.А., Бенедиктов С.Б.* Психология обучения и воспитания в высшей школе. – Мн.: Выш.шк., 1983. – 224 с.
39. *Бергсон А.* Опыт о непосредственных данных сознания: материя и память. – М.: Московский клуб, 1992. – 325 с.
40. *Березовин Н.А., Коломинский Я.Л.* Учитель и детский коллектив.- Мн.: Выш. шк., 1975. – 160 с.
41. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. – Мн.: Прамеб, 1992. – 384 с.

42. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Общ.ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
43. *Бех І.Д.* Від волі до особистості.- К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
44. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: Науково- метод.посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
45. *Блакар Р.М.* Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс. – 1987. – С. 88 – 125.
46. *Богданова И.М.* К вопросу о личностной сфере старшеклассников// Наука і освіта. – 2000. -№6. – С. 30 – 34.
47. *Богданова І.М.* Модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів // Наука і освіта. – 2001. - № 2 – 3. – С. 3 – 5.
48. *Богдановська О.В.* Засвоєння соціальних норм як важлива складова шкільної соціалізації // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 4. – С. 98 – 104.
49. *Богуславская Б.А., Велитченко Л.К.* Системность в управлении эмоциональным состоянием учащихся на уроке // Сб. матер. Всесоюзн. симпозиума «Диагностика и регуляция эмоциональных состояний». – Москва-Одесса. – Ч.І. – 1990. – С.85 – 86.
50. *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 33 – 44.
51. *Бондалетов В.Д.* Социальная лингвистика: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус.яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
52. *Бондаренко А.Ф.* Психологічна допомога особистості: (Учб.посібник для студентів ст. курсів психол.фак. та від-нь ун-тів). – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
53. *Бондарь В.И., Шапошникова И.М.* Система методов формирования у будущих учителей умений проектировать урок // Тез. докл. конф. «Применение активных форм и методов в преподавании психолого-педагогических дисциплин». – Измаил. – 1991. – С. 24 – 25.
54. *Боришевський М.Й.* Гуманізація міжособистісних взаємин у педагогічному процесі як складова ефективності сучасних технологій навчання // Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє: Праці фахівців України, присвячені міжнародній конференції «Глобальні перспективи та національні розв’язання проблем спеціального навчання». Відень, липень 5-9, 1993. – Одеса. – 1993. – С.34 – 38.
55. *Брунер Дж.С.* Онтогенез речевых актов // Психолінгвістика: Сб. статей / Сост. А.М.Шахнарович. – М.: Прогресс. – 1984. – С.21 – 49.
56. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.

57. *Брушлинский А.В., Поликарпов В.А.* Диалог в процессе познания // Познание и общение. – М.: Наука. – 1988. – С.63 – 69.
58. *Бурева Л.П.* Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
59. *Булах І.С., Долинська Л.В.* Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – 114 с.
60. *Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б.* К психологической теории ситуации // Психол. журнал. – 2002. – Том 23. - № 1. – С. 5 – 17.
61. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
62. *Валеева Н.Ш., Пейсахов Н.М.* Психологическая модель специалиста высшей квалификации и ее роль в управлении учебным процессом // Психологическая служба в вузе: Сб.статей / Под ред. Н.М.Пейсахова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 1981. – С.43 – 55.
63. *Васильев И.А., Хусаинова Н.Р.* К вопросу о личностных детерминантах мыслительной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1989. - №3. – С.33 – 41.
64. *Васильев Я.В.* Ситуативний підхід у психології та рівнева структура особистості // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 5 – 10.
65. *Васильева И.И.* Психологические особенности диалога: Автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.01 / АН СССР. Ин-т психологии. – М., 1984. – 24 с.
66. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
67. *Васьковская С.В.* Психологические условия формирования самопознания будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.00 / НИИ психологии УССР. –К., 1987. –17 с.
68. *Вахоцька І.А.* Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння в системі «вчитель-учень» як умова попередження конфліктів: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.
69. *Велитченко Л.К.* Психологические особенности управления профессиональным становлением будущих учителей / Измаил. гос. пед. ин-т. – Измаил, 1987. – 26 с. – Рус. – Деп. в ОНТИ НИИ проблем высшей школы 21.4.88, № 566 – 88.
70. *Велитченко Л.К.* «Входження» у спеціальність: система відносин у навчально-професійній діяльності студентів педвузів // Радянська школа. – 1989. - №11. – С. 66 – 68.
71. *Велитченко Л.К.* Коммуникативные переживания как сторона личностного развития // Психология педагогического общения. – Том 1. – Кировоград. – 1991. – С. 56 – 63.
72. *Велитченко Л.К.* Психологические основы педагогического взаимодействия: речевой аспект. – К.: Педагогічна думка, 1997. – 160 с.

73. *Велитченко Л.К.* Единицы диалога // Наука і освіта. – 2003. - №2 - 3. – С. 32 – 34.
74. *Велитченко Л.К.* Взаимодействие как элемент взаимодействия // Матер. междунар. науч.- практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия». – Ч. 1. – Минск. – 2002. – С. 63 – 64.
75. *Велитченко Л.К., Финьков А.В.* Персональные ЭВМ в качестве репетитора // Информатика и образование. – 1991. - №4. – С. 75 –76.
76. *Венгер Л.Г., Рузская А.Т.* Оперативные единицы восприятия и проблема сенсорных эталонов // Восприятие и действие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967 . – С.250 – 268.
77. *Вербець В.В.* Студентська молодь: проблеми самореалізації духовно-творчого потенціалу // Наука і освіта. – 2001. - №2. – С. 10 – 12.
78. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш.шк., 1991. – 207 с.
79. *Вереникина И.М.* Преодоление возможных конфликтных ситуаций между учителем и учениками на уроке // Вопросы психологии. – 1986. - №3. – С. 71 – 77.
80. *Вероятностное* прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е.Журавлева. – М.: Наука, 1977. – 392 с.
81. *Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.*
82. *Вильтовская Я.И., Харин С.С.* Четыре образовательные модели – четыре типа педагогического взаимодействия // Матер. междунар. науч.- практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия». – Ч. 1. – Минск. – 2002. – С.65 – 66.
83. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
84. *Винокур Т.Г.* К характеристике говорящего. Интеракция и реакция // Язык и личность. – М.: Наука. – 1989. – С. 11 – 29.
85. *Винокур Т.Г.* Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Отв. ред. Е.А.Земская; РАН . Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1993. – 171 с.
86. *Витт Н.В.* Личностно-ситуационная опосредованность выражения и распознавания эмоций в речи // Вопросы психологии. – 1991. - №1. – С. 95 –107.
87. *Власенко В.В.* Вчитель – учні: психологія взаємних ставлень. – К., 1995. – 155 с.
88. *Войтко В.И.* Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса // Вопросы психологии. – 1981. – №3. – С. 69 –78.
89. *Волкова Е.Н.* Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Российская академия образования. Психол. ин-т. – М., 1992. – 20 с.

90. *Володько В.М.* Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 2. – С. 89 – 98.
91. *Воробьев А.В.* Воспитательный потенциал личности учителя (системно-процессуальный подход) // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия». – Ч.1. – Минск. – 2002. – С. 76 – 77.
92. *Воробьева О.П.* К вопросу о таксономии адресата художественного текста // Текст и его категориальные признаки. – К. – 1989. – С. 39 – 46.
93. *Вузовское обучение: проблемы активизации/ Б.В.Бокуть, С.И.Сокорева, Л. А.Шеметков, И.Ф.Харламов / Под ред. Б.В.Бокутя, И.Ф.Харламова. – Мн.: Университетское, 1989. – 110 с.*
94. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2: Проблемы общей психологии. – 504 с.
95. *Гавриленко І.М.* Стан і перспективи розвитку навчальних закладів України (за результатами експертного опитування) // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН. – 1998. – С.26 –31.
96. *Галузинский В.М.* Индивидуальный подход в воспитании учащихся. – К.: Рад.школа, 1982. – 133 с.
97. *Галузинський В.М., Євтух М.Б.* Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навч. посібник для викладачів та аспірантів вузів / ІСДО, Київ. лінгвіст. ун-т – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
98. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
99. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1976. – 150 с.
100. *Галян І.М.* Саморегуляція оцінних ставлень вчителя в педагогічній взаємодії: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України. Інститут психології ім. Г.С.Костюка .- К., 1996. –24 с.
101. *Ганзен В.А* Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.
102. *Геллер І.І.* Переживання як категорія загальної психології: Автореф. дис... канд. психол. наук:19.00.01 / Одеський державний педагогічний інститут ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1994. – 20 с.
103. *Гинзбург Л.Я.* О литературном герое. – М.: Сов. писатель. Ленингр. отделение, 1979. – 222 с.
104. *Гірний О.І.* Державний стандарт загальної середньої освіти: термінологія і методологія // Педагогіка і психогія . – 1999. - № 4. – С. 33 – 39.
105. *Гнатюк Н.Г.* Предисловие как тип теста в сфере научной коммуникации // Текст и его категориальные признаки. – К.: КГПИИЯ. – 1989. – С. 47 –51.
106. *Гоголь О.В.* Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методами навчання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 24 с.

107. *Гоноболин Ф.Н.* Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
108. *Гоноболин Ф.Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии, – 1975. - № 1. – С. 101 – 111.
109. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
110. *Гончаренко С.У.* Проблеми гуманітаризації змісту шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 4. – С. 17 – 25.
111. *Гордеева Н.Д., Зинченко В.П.* Функциональная структура действия. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.
112. *Гордеева О.В.* О некоторых проблемах разработки проблемы сознания в марксистской психологии // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология.- 1996 . - №3. – С. 26 – 33.
113. *Гордиук О.В.* Влияние мнений обучаемых на изменение стиля и типа педагогического взаимодействия // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия». – Ч. 1. – Минск. – 2002. – С. 101 -102.
114. *Гостев А.А., Рубахин В.Ф.* Классификация образных явлений в свете системного подхода // Вопросы психологии. – 1985. - №1. – С. 33 – 42.
115. *Греймас А.Ж., Курте Ж.* Семиотика. Объяснительный словарь //Семиотика: Семиотика языка и литературы. – М.: Радуга. – 1983. – С. 483 – 550.
116. *Гречишкіна А.П., Гречишкіна О.Д., Мандрикіна Т.С.* Комуникативні здібності студентів і зв'язок їх з порушенням стану здоров'я // Дидактические аспекты педагогического взаимодействия в школе и вузе: Сб. науч. сообщ. – Измаил. – 1994. – С. 36 – 37.
117. *Грибанов В.П.* Отношение личности как психологическая проблема // Психологические аспекты социальных отношений личности. – Рязань. - 1980. – С. 5 – 31.
118. *Григоренко Е.А., Стернберг Р.Дж.* Стили мышления в школе // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 1996. - №3. – С. 34–42.
119. *Гринфилд П.М.* Соотношение целенаправленной деятельности и речи // Психол. журнал. – 1981. – Т.2. - №4. – С. 123 – 126.
120. *Грушин Б.А.* Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования. – М.: Политиздат, 1987. – 368 с.
121. *Губанов Н.И.* Образное и знаковое в чувственном отражении // Философские науки. – 1980. – №5. – С. 57 – 83.
122. *Губанов Н.И.* О специфике знака // Философские науки. – 1981. – №4. – С. 56 – 64.
123. *Гумбольдт В. фон.* – Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Под ред. и с предисл. проф. Рамишвили Г.В. – М.: Прогресс, 1984. – 398 с.
124. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.

125. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
126. *Давыдов В.В.* Нерешенные проблемы теории деятельности // Психологический журнал. – 1992. - №2. – С.3 – 13.
127. *Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация: Сб. работ / Составление В. В.Петрова: Пер. с англ. / Под ред. В.И.Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н.Караулова, В.В. Петрова.– М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
128. *Демиденко В.К.* До питання теоретичних проблем педагогічної взаємодії // Дидактические аспекты педагогического взаимодействия в школе и вузе: Сб. науч. сообщений. – Измаил. – 1994. – С.7 – 8.
129. *Денисовская Т.М.* К проблеме развития личности // Психол. журнал. – 1981. – Т.2. - №6. – С. 97 – 103.
130. *Дешериев Ю.Д.* Социальная лингвистика: К основам общей теории. – М.: Наука, 1977. – 382 с.
131. *Джеймс У.* Психология: Пер. с англ. / Под ред. Л.А.Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
132. *Дидактические* аспекты педагогического взаимодействия в школе и вузе: Сб. науч. сообщений. – Измаил, 1994. – 77 с.
133. *Доблаев Л.П.* Об «интеллектуальном чувстве» необходимой полноты высказывания // Вопросы психологии. – 1981. - №3. – С. 89 – 99.
134. *Доблаев Л.П.* Анализ понимания текста в учебной деятельности студентов // Психосемантика познавательной деятельности и общения: Межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МГЗПИ. – 1983. – С. 35 – 42.
135. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
136. *Добровольська Л.П., Яремчук С.В.* Здібності як один з головних критеріїв професійного відбору // Педагогіка і психологія. – 2001. - №2. – С. 71 – 78.
137. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
138. *Долинская Л.В., Долинский Г.Д.* Активные методы обучения в подготовке будущих учителей к педагогическому общению // Тез. докл. конф. «Применение активных форм и методов в преподавании психолого-педагогических дисциплин». – Измаил. – 1991. – С. 92 – 93.
139. *Дридзе Т.М.* Язык и социальная психология. Учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. ун-тов / Под ред. проф. А.А.Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224с.
140. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семио-социо-психологии. – М.: Наука, 1984. – 282 с.
141. *Дубов И.Г.* Влияние личности учителя на личностные проявления учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.07 / АПН СССР. НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1985. – 16 с.
142. *Дубровский Д.И.* Психические явления и мозг. – М.: Наука, 1971. – 386 с.

143. *Дьяконов Г.В.* О системе психологических явлений педагогического общения // Тез. докл. конф. «Психология педагогического общения». – Кировоград. – 1990. – С. 3 – 5.
144. *Дьяконова Е.М.* Коммуникативно-психологический аспект изучения «массового читателя» в Японии // Семиотика. Коммуникация. Стиль: Сб. обзоров. – М.: Радуга. – 1983. – С. 188 – 204.
145. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
146. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – М.: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
147. *Емец А.В.* Исследование семасиологических выразительных средств в художественном тексте // Матер. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы обучения в педагогическом вузе». – Измаил. – 1993. – С. 110 – 111.
148. *Ерчак Н.Т.* К проблеме внутренней речи учителя // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 135 – 138.
149. *Ерчак Н.Т.* Речь как важнейшее средство профессиональной деятельности учителя // Матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы психологии межличностного педагогического взаимодействия». – Ч.1. – Минск. – 2002. – С. 149 – 151.
150. *Жельвис В.И.* Эмотивный аспект речи: Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия: Учеб. пособие / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, Яросл. гос. пед. ин-т им. К.Д.Ушинского. – Ярославль: ЯрГУ, 1990. – 81 с.
151. *Жулев В.* Эра «чести и достоинства» должна сменить в школе эпоху «пафоса превосходства» // Журнал прикладной психологии. – 2000. – №1. – С. 9 – 14.
152. *Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А.* Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986. – 175 с.
153. *Загвязинский В.И.* Противоречия учебного процесса и способы их разрешения // Советская педагогика. – 1970. – № 12. – С. 20 – 28.
154. *Законодавство України про освіту. Збірник законів.* – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
155. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР / АПН СССР). – Т.1: Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – 320 с.
156. *Заяц И.И.* Избирательность педагогического взаимодействия: проблемы и перспективы исследования // Психологія. – 2001. – № 4. – С. 100 – 110.
157. *Зельманов А.Б.* Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества // Философские науки. – 1987. – № 2. – С. 25 – 32.
158. *Зимняя И.А.* Предметный анализ текста как продукта говорения // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – С.87 – 99.

159. *Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С.* Педагогическое общение как решение коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы научн. трудов. АПН СССР, НИИ общей педагогики / Под ред. А.А. Бодалёва, В.Я. Ляудис. – М. – 1980. – С. 53 – 65.
160. *Зинченко В.П.* Продуктивное восприятие // Вопросы психологии. – 1971. - №6. – С.27 – 42.
161. *Зинченко В.П.* Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
162. *Зінченко Л.М.* Психологічні особливості інтелектуально-мовленевого компоненту педагогічної діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний інститут ім. М.П. Драгоманова. – К., 1994. – 24 с.
163. *Змиевская Л.В.* Влияние когнитивных структур личности учителя на результативность педагогического общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1988. – 17 с.
164. *Знаков В.В., Павлюченко Е.А.* Самопознание субъекта // Психол.журнал. – 2002. –Том 23. - № 1. – С. 31 – 41.
165. *Зубченко В.Г.* Адаптаційні особливості педагогів як фактор ефективності педагогічної діяльності / Український Будинок економічних та науково-технічних знань товариства «Знання» України. – К., 1996. – 19 с.
166. *Зязюн І.А., Сагач Г.М.* Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закладів / АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 302 с.
167. *Иванников В.А.* Потребности как жизненные задачи // Вестн. Московск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 1997. - № 1. - С. 14 – 20.
168. *Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышников И.В.* Я-концепция личности в отечественной психологии: Московская гуманитарная социальная академия. – М.: МГСА, 2000. – 154 с.
169. *Игнатюк Н.А.* Роль констатации в построении устного научного текста // Текст и категориальные признаки. – К.: КГПИИЯ. – 1989. – С. 55 – 61.
170. *Каган М.С.* Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
171. *Казановская И.В., Прокопчик И.Л.* Специфика «Я-концепции» подростков в педагогическом взаимодействии // Матер. междунар. науч.-практ.конф. «Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия». – Ч. 1. – Минск. – 2002. – С. 174 – 176.
172. *Калин В.К., Джужа Н.Ф.* Психодиагностика личностных особенностей в процессе профессиональной подготовки учителя // Тез. докл. конф. «Формирование личности советского учителя: опыт и проблемы». – Измаил – 1989. – С. 38 – 40.
173. *Калмыкова З.И.* Психологические принципы развивающего обучения. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

174. *Калмыкова З.И.* Понимание школьниками учебного материала // Вопросы психологии. – 1986. - №1. – С. 87 – 94.
175. *Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А.* Педагогическое общение как предмет теоретического исследования // Вопросы психологии. – 1985. - № 4. – С. 9 – 16 с.
176. *Капська А.Й.* Практична діяльність студентів як фактор формування мовленєвих умінь // Творча особистість вчителя: Проблеми теорії і практики. Збірник наукових праць / Ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К.: УДПУ. – 1997. – С. 276 – 278.
177. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / АН СССР. Отд-ние лит. и языка; Отв. ред. Д.Н.Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
178. *Каримова Р.А.* Текст: его основные виды и средства реализации // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung* / Herausgegeben von G. Bense. – Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle – Wittenberg. – 1989. – S. 261 - 263.
179. *Карпенко З.С.* Психологічні основи аксіогенезу особистості: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 37 с.
180. *Касянова Г.В.* Система фізичних задач для розвитку творчих здібностей учнів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Український держ. пед. ін-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 24 с.
181. *Кидрон А.* Формирование социальной компетентности при социально-психологическом тренинге (основные проблемы и альтернативы их решения) // Психологические условия социального взаимодействия. – Таллин. – 1983. – С. 99 – 107.
182. *Киричук А.В.* Диагностика и прогнозирование взаимодействия группы и личности // Матер. симп. «Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника. Проблемы диагностики и прогнозирования». – К. – 1975. – С. 76 – 86.
183. *Киричук О.В.* Проблемы психологии педагогической взаимосвязи // Психология: Респ. наук.-метод. зб. / Ред. кол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1965. – Вип. 37. – 1991. – С. 3 – 12.
184. *Киричук О.В., Карпенко З.С.* Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини // Педагогіка і психологія. – 1995. - № 3. - С. 3 – 12.
185. *Кисіль О.П.* Психологічні фактори успішності навчання з математики учнів 5 – 6 класів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1996. – 24 с.
186. *Китайгородская Г.А.* Особенности взаимодействия преподавателя и учебной группы в условиях интенсивного обучения // Психолого-педагогические проблемы научн. трудов. АПН СССР, НИИ общей педагогики / Под ред. А.А. Бодалёва, В.Я. Ляудис. - М. – 1980. – С.76 – 85.
187. *Клингберг Л.* Проблемы теории обучения: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

188. *Клімова Г.П.* Освіта як соціальний інститут // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН. - 1998. – Вип. 12. – С. 14 – 21.
189. *Клышевич И.Ю., Талайко С.В.* Особенности эмоционального реагирования воспитателей в процессе педагогического взаимодействия // Матер. междунар. Науч.-практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия». – Ч. 1. – Минск. – 2002. – С. 19 – 196.
190. *Ковалев А.Г., Радзиховский А.А.* Общение и проблема интериоризации / Вопросы психологии. – 1985. - № 1. – С. 110 – 120.
191. *Ковалев Г.А.* Психологическое воздействие: теория, методология, практика: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01 / НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1991. – 51 с.
192. *Козелецкий Ю.* Человек многомерный (психологические эссе). – К.: Лыбидь, 1991. – 287 с.
193. *Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников /* Под ред . И.Б.Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.
194. *Коломінський Н.Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2002. – 286 с.
195. *Коломинский Я.Л.* Изучение педагогического взаимодействия // Советская педагогика. – 1991. - №10. – С.36 – 42.
196. *Коломинский Я.Л.* Актуальные социально-психологические проблемы изучения педагогического взаимодействия // Психология педагогического взаимодействия. Вып. 13. – Мн.: Народная асвета, 1993. – С. 3 – 18.
197. *Коломинский Я.Л.* Социальная психология школьного класса: Пособие для педагогов и практических психологов. – Мн.: Ред.журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.
198. *Коломинский Я.Л.* Психологическая культура или психологическая цивилизация // Псіхалогія. – 2001. - № 4. – С. 85 – 99.
199. *Коломинский Я.Л., Жеребцов С.Н.* Персоногенность как форма личностного развития // Псіхалогія. – 2001. - № 2. – С. 49 – 64.
200. *Кольцова В.А., Мартин Л.* Личностные детерминанты общения в условиях совместной познавательной деятельности // Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф.Ломова, А.В.Беляевой, В.Н.Носуленко. – М.: Наука, 1985. – С. 207 – 219.
201. *Кон И.С.* Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
202. *Кон И.С.* Категория «Я» в психологии // Психол. журнал. – 1981. – Т. 2 - №3. – С.25 – 38.
203. *Кондрашова Л.В.* Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Моск. гос. пед ун-т им. В.И.Ленина, 1990. – 150 с.
204. *Кондрашова Л.В.* О педагогическом взаимодействии учителя и учащихся в учебном процессе // Дидактические аспекты педагогического

- взаимодействия в школе и вузе: Сб. научн. Сообщ. – Измаил. – 1994. – С. 5 - 7.
205. *Конева Е.В.* Особенности мышления в субъект-субъектных видах деятельности // Психол.журнал. – 1996. – Т.17. - №6. – С. 82 – 94.
206. *Коняева А.П.* Психологические особенности формирования социальной перцепции у будущих учителей: Автореф. дис...канд. психол.наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. - К., 1986. – 24 с.
207. *Копыленко М.М.* О семантической природе молодежного жаргона // Социально-лингвистические исследования. – М.: Наука, 1976. – С. 79 – 86.
208. *Корнев М.Н., Коваленко А.Б.* Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304 с.
209. *Коробицына М.Б.* Проблема психологической подготовки учителя к распознаванию эмоций учащихся: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ростовск.- на – Дону пед. ин-т. – Ростов – на – Дону, 1992. – 18 с.
210. *Костинская А.Г.* Динамика взаимодействия и восприятия в условиях группового принятия решений // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1987. – С.119 – 130.
211. *Костюк Г.С.* Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С.357 – 440.
212. *Костюк Г.С.* О психологических основах развивающего обучения // Тез. докл. V Всесоюзн. съезду психологов СССР. – Воспитание, обучение и психическое развитие. – Часть I. – М. – 1977. – С. 120.
213. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.Н.Проколієнко. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
214. *Котлярова Л.Т.* Керівництво процесом розв'язання пізнавальних задач образотворчого характеру: Автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Харків. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1995. – 23 с.
215. *Кравцов Г.Г.* Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. – 1996. - №6. – С. 53 – 64.
216. *Краевский В.В., Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 129 – 180.
217. *Кривошеев В.А.* Рефлексия в деятельности начинающих учителей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07 / МГПИ им. А.М.Горького. – Мн., 1991. – 24 с.
218. *Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976. – 303 с.
219. *Крымская Л.Р.* Пути формирования речевой культуры учителя // Советская педагогика. – 1977. –№ 9. – С. 60 – 65.
220. *Крысин Л.П.* Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования. – М.: Наука, 1976. – 42 – 52.

221. *Крысин Л.П.* О речевом поведении человека в малых социальных общностях // *Язык и личность.* – М.: Наука. - 1989. - С. 78 – 86.
222. *Кузь В.Г.* Освіта і школа ХХІ століття // *Педагогіка і психологія.* – 1999. - №1. – С. 143 – 149.
223. *Кузьменко-Наумова О.Д.* Семиотика речевого воздействия: отражение и смысл: Учеб. пособие к спецкурсу по психолингвистике для студ. филол. спец. пед. вузов / Куйбышев. гос. пед. ин-т им. В.В.Куйбышева. – Куйбышев, 1986. – 82 с.
224. *Кузьмин В.П.* Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // *Психологический журнал.* – 1982. – Т.3. - №3 . – С. 3 – 14. - №4. – С . 3 – 13.
225. *Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В.* Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель, 1976. – 57 с.
226. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 126 с.
227. *Кухаренко В.А.* Интерпретация текста: Учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки». – 2-е изд, перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
228. *Кучинский Г.М.* Диалог и мышление. – М.: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
229. *Кучинский Г.М.* Психологический анализ содержания диалога при совместном решении мыслительной задачи // *Психологические исследования общения /* Под ред. Б.Ф.Ломова, А.В.Беляевой, В.Н.Носуленко. – М.: Наука, 1985. – С. 252 – 264.
230. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Институт психологии СССР. - М., 1990. – 40 с.
231. *Кушнір В.А.* Характеристика особенностей педагогічних систем // *Педагогіка і психологія.* – 1999. - № 4. – С.83 – 91.
232. *Лабов У.* Единство социолингвистики // *Социально-лингвистические исследования /* Под ред. Л.П. Крысина и Д.Н. Шмелева. – М.: Наука. – 1976. – С. 5 – 30.
233. *Ладыженская Т.А.* Развитие речи учащихся как теоретическая проблема межпредметного характера // *Советская педагогика.* – 1978. - № 9. – С.75 –80.
234. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей. - Пг., 1923.: Цит. по: Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалева и др.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т.1. – С. 157.
235. *Лазутина Г.В.* Текст и дитекст: смысл взаимопревращений и возможности , которые они открывают // *Психосемантика познавательной деятельности и общения: Сб. научн. трудов.* – М. – 1983. – С . 43 – 48.
236. *Ламм А.А.* Особенности межличностного взаимодействия в условиях проблемных ситуаций совместной деятельности // *Личность в общении и деятельности.* – Ульяновск. – 1985. – С. 59 – 67.
237. *Левицкий А.Э.* Функции квалификаторов в тексте // *Текст и его категориальные признаки. Сб. научн. трудов.* – К.: КГПИИЯ. – 1989. – С. 85

- 87.
238. *Левченко М.В., Долинская Л.В.* Развитие рефлексивного уровня педагогических способностей будущих учителей // Матер. конф. «Актуальные проблемы обучения в педагогическом вузе». – Измаил. – 1993. – С. 70 – 71.
239. *Лекторский В.А.* Субъект, объект, познание. – М.: Наука, 1980. – 359 с.
240. *Лекторский В.А.* Междисциплинарный и философский подход к проблеме понимания (Понимание как философско-методологическая проблема): Материалы «Круглого стола». Часть первая // Вопросы философии. – 1986. - № 7. – С. 63 – 69.
241. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979.- 48 с.
242. *Леонтьев А.А.* Психология речевого общения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / АПН СССР. Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. – М., 1975. – 40 с.
243. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
244. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР / АПН СССР). – Т.2: Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности. – 320 с.
245. *Леонтьев Д.А.* Рациональность поведения и логика жизненных смыслов // Рациональность и семиотика поведения. – К. – 1988. – С. 30 – 35.
246. *Леонтьев Д.А.* Значение и личностный смысл: две стороны одной медали // Психол. журнал. – 1996. – Т.17. - № 5. – С. 19 – 30.
247. *Лесохина Л.Н.* Образование в структуре человеческой деятельности // Вопросы философии. – 1984. - № 12. – С. 3 - 13.
248. *Лернер И.Я.* Методы обучения // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С.181 – 215.
249. *Лийметс Х.Й.* Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
250. *Линенко А.Ф.* Теорія і практика формування готовності студентів до професійної діяльності: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1996. – 44 с.
251. *Літвінова Н.І.* Співробітництво вихователя та вихованців як одна з умов морального виховання старших школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Харківський державний педагогічний інститут ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1993. – 16 с.
252. *Логинова Н.А.* Память. Воспоминания. Личность // Психология и время жизни человека: Сб. научн. докл. – Черновцы: Изд-во Чернов. ун-та. – 1991. – С. 15 – 32.
253. *Лозовая О.Н.* Психологический анализ реноминативных процессов в речевом мышлении: На материале профессиональной речи учителя: Автореф

- . дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / НИИ психологии УССР. - К., 1990. – 16 с.
254. *Лойт М., Нуйа М., Листер Т.* Личностные предпосылки в ролевой адаптации // Человек, среда, общение. – Таллин. – 1980. – С. 106 – 117.
255. *Ломов Б.Ф.* О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. - № 2. – С. 31 – 45.
256. *Ломов Б.Ф.* К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. - №5. – С. 3 – 22.
257. *Лузин В.И.* Языковая личность и образование // Тез. Всесоюзн. конф «Социология образования». – Том 4. Этнологические аспекты образования. – Л. - 1990. – С. 20 – 21.
258. *Лушин П.В.* Личностные изменения как процесс: теория и практика. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
259. *Лушпаева Е.В.* Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ им. М.В.Ломоносова. Факультет психологии. – М., 1989. – 20 с.
260. *Люшер М.* Сигналы личности: Ролевые игры и их мотивы. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 173 с.
261. *Ляпон М.В.* Оценочная ситуация и словесное моделирование // Язык и личность. – М.: Наука. – 1989. – С. 24 – 34.
262. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. и вступ. очерки А. Красилю и А. Новгородцевой. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – С. 44 – 59.
263. *Максименко С.Д.* О реализации личностного подхода к учебному процессу // Тез. Міжнар. наук. Костюківських читань «Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність». – Том 2. - К. – 1992. – С. 31 – 32.
264. *Максименко С.Д.* Личностный подход к процессу учения // Психологія суб'єктної активності особистості. – К. – 1993. – С. 62 – 64.
265. *Максименко С.Д., Пелех О.М.* Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) // Рідна школа. – 1994. - № 3-4. – С. 68 – 72.
266. *Максименко С.Д., Шевченко Г.Г.* «Маєвтика» Сократа // Тез.конф. «Маєвтика в системі психологічних знань». – К. – 1993. – С. 56 – 57.
267. *Максимова Н.Ю.* Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. – 1983. - № 5. – С. 42 – 47.
268. *Малахова В.А.* Зависимость характера речевого высказывания от постановки мыслительной задачи (В разных возрастных группах): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Моск.гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина.- М., 1980. – 16 с.
269. *Малиновский Е.Л.* Влияние предметного содержания учебной деятельности на характер педагогического общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Минск. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Мн., 1986. –

- 18 с.
270. *Маноха І.П.* Психологія потаємного «Я». – К: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
271. *Мараховский А.Н.* К проблеме текста и его категорий // Текст и его категориальные признаки: Сб. научн. трудов. – К.: КГПИИЯ. – 1989. – С. 3 – 8.
272. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
273. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
274. *Машбиц Е.И.* Психологические условия управления учебной деятельностью: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1989. – 43 с.
275. *Меньшикова Ж.А.* Особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія вчителя та учнів при комп'ютерному навчанні: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 1996. – 24 с.
276. *Микулинская М.Я.* Уровни понимания предложения и их диагностика // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С. 54 – 61.
277. *Мильруд Р.П.* Формирование профессиональных убеждений будущих учителей // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 77 – 86.
278. *Митина Л.М.* Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 28 – 35.
279. *Михайлов Н.Н.* О потребности личности в самореализации // Философские науки. – 1982. – № 4. – С. 24 – 32.
280. *Моделирование* деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Смирнова Е.Э., Крокинская О.К., Скабовская Л.А. и др. / Под ред. Е.Э.Смирновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 177 с.
281. *Моделирование* педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
282. *Моляко В.А.* Стратегические компоненты психологической готовности к педагогической деятельности // Тез. докл. конф. «Творческое наследие А.С. Макаренки и современная школа». – Сумы. – 1988. – С. 262 – 263.
283. *Морозов В.П.* Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи // Психол. журнал. – 2001. – Т. 22. – № 6. – С. 48 – 61.
284. *Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф.* Смысл жизни и личность. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд – ние, 1989. – 205 с.
285. *Мудрик А.В.* Соотношение категорий общения с другими педагогическими категориями // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М. – 1980. – С. 9 – 16.
286. *Мудрик А.В.* Социализация и «смутное время». – М.: Знание, 1991. – 80 с.

287. *Музичук С.Т.* Відкриття суб'єктом нових смислів у процесі оволодіння цінностями // Тез. Міжнар. наук. конф. «Маєвтика в системі педагогічних знань». – К. – 1993. – С. 132 – 133.
288. *Музичук С.Т.* Загальнолюдські цінності у педагогічній взаємодії // Тез. конф. «Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії». – Київ – Дрогобич. – 1994. – С. 166 – 167.
289. *Мусатов С.О.* Досвід вивчення комунікативно-педагогічного потенціалу вчителя // Тез. конф. «Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії». – Київ – Дрогобич. – 1994. – С. 70 – 71.
290. *Мусатов С.О., Кузьменко Н.В.* Досвід вивчення комунікативних очікувань старшокласників // Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Діалог культур і духовний розвиток людини». – К. – 1995. – С. 43 – 45.
291. *Мындыкану В.М.* Педагогическая техника и мастерство учителя / Отв. ред В.А.Сластенин; Кишин. гос. пед. ин-т им. И.Крянге. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 196 с.
292. *Назарова Н.С.* Социология. – Одесса, 1994. – 264 с.
293. *Неволин И.Ф.* О графическом изображении смысловой макроструктуры текста // Вопросы психологии. – 1974. - № 5. – С. 48 – 54.
294. *Нерсесянц В.С.* Сократ / Отв. ред. Л.С. Мамут. – М.: Наука, 1977. – 152 с.
295. *Нечаева Л.В.* Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский государственный педагогический институт им. Г.С.Сковороды. – Харьков, 1991. – 18 с.
296. *Нийт Т.* Общие тенденции развития теории и взаимоотношения человека и среды // Человек, среда, общение. – Таллин. – 1980. – С. 5 – 25.
297. *Ніколенко Д.Ф.* Психологія педагогічної діяльності і особистості вчителя // Педагогічна психологія. Навчальний посібник / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Вища школа, 1991. – С. 174 – 179.
298. *Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И.* Становление учителя. – К.: Знание, 1986. – 48 с.
299. *Николаенко С.И.* Психологические условия формирования у будущих учителей стратегий решения педагогических задач: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07/ НИИ психологии УССР. – Сумы, 1990. – 17 с.
300. *Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1986. – 19 с.
301. *Новиков Н.И.* О сократическом способе учения // Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – С. 338-340.
302. *Обуховский К.* Психология влечений человека: Пер. с польск./ Под ред. Б. М.Сегала. – М.: Прогресс, 1972. – 248 с.

303. *Овдієнко Л.Н.* Гуманістична освітня парадигма і зміст шкільного навчання // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 4. – С. 26 – 30.
304. *Орлов А.А.* Стандарты высшего педагогического образования: пути совершенствования // Педагогіка і психологія. – 2002. - №2. – С. 48 – 51.
305. *Орлов А.Б.* Диалогизация педагогической системы // Тез. докл. VII съезда общества психологов СССР. «Психология учителя». – М. – 1989. – С. 70 – 71.
306. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 286 с.
307. *Орлова Е.А.* Развитие готовности к педагогическому общению у будущих учителей начальных классов: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Минск. гос. пед. ин-т им. А.М.Горького. – М., 1991. – 20 с.
308. *Орлова Н.С.* Психологічні особливості мовно-комунікативної активності вчителя // Тез. доп. та матер. конф. «Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості». - 2 част. - I розд. - Київ – Луцьк. – 1994. – С. 131 – 333.
309. *Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця.* – 3-є вид., стереотип. – К.: Либідь, 1997. – 632 с.
310. *Осокин В.В.* Формы общения: Учеб. пособие для студентов-филологов. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1985. – 44 с.
311. *Осьмак Л.П.* Умови активізації особистісного потенціалу підлітків // Педагогіка і психологія. – 1999. - №2. – С. 49 – 58.
312. *Павленко В.В.* Формування професійних переконань у студентів педагогічного вузу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 1996. – 25 с.
313. *Павленчик В.О.* Системний підхід у дослідженні проблем виховання дітей // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 2. – С. 59 – 66.
314. *Панюшкин В.П.* Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ им. М.В.Ломоносова. Факультет психологии. – М., 1984. – 24 с.
315. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
316. *Пелех О.М., Максименко С.Д., Шевченко Г.Г.* Проблеми педагогічної комунікації // Тез. міжнар. наукових Костюківських читань «Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність». 9-11 червня 1992 рік. – Том 1.- К. – 1992. – С. 180 – 181.
317. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
318. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 207 с.
319. *Петрова Н.И.* Индивидуальный стиль деятельности учителя. – Казань: Изд-во Каз. ГПИ, 1982. – 76 с.
320. *Петровская Л.А.* Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация

- совместной деятельности / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1987. – С. 74 – 85.
321. *Петровская Л.А.* Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.05 / МГУ им. М.В.Ломоносова. Факультет психологии. – М., 1985. – 40 с.
322. *Петровская Л.А., Сливаковская Л.С.* Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. – 1983. - № 2. – С. 85 – 89.
323. *Петровский А.В.* Личность в психологии с позиции системного подхода // Вопросы психологии. – 1981. - № 1. – С.57 – 66.
324. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
325. *Петровский В.А.* К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. – 1981.- № 2. – С. 40 – 46.
326. *Петровский В.А.* К проблеме активности личности в познавательной деятельности // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности. – Ульяновск, 1981. – С.98 – 121.
327. *Печке Х.* Об использовании эксперимента при исследовании языково-коммуникативной деятельности // Текст как важнейшая единица коммуникации в диахронии и синхронии: Сб. научн. трудов. – К.: КГПИИЯ. – 1984. – С.29 – 35.
328. *Підласий І.П.* Як підготувати ефективний урок: Кн. для вчителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 204 с.
329. *Пирс Ч.С.* Из работы «Элементы логики. Grammatica speculativa» // Семиотика. – М.: Радуга. – 1983. – С. 151 – 210.
330. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш.шк., 1984. – 174 с.
331. *Потебня А.А.* Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
332. *Предтеченская Н.В.* К вопросу о быте учителя // Тезисы докл. конф. «Социология образования». – Л. – 1990. – С. 73 – 75.
333. *Процесс* учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: Учеб. пос./ Под общ. ред. Е.Д.Божович. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 1999. – 224 с.
334. *Психологические* особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г.Маралов, И.А.Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. / Под ред..Г.Маралова. – М.: Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
335. *Психологические* проблемы развития и творчества учителя (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С.94 – 111.
336. *Психологический* словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
337. *Психология.* Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. –М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

338. *Психология сознания* / Сост. и общая редакция Л.В.Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.
339. *Радзиховский Л.А.* Деятельность: структура, генезис, единица анализа // Вопросы психологии. – 1983. - №6. – С. 121 – 127.
340. *Радзиховский Л.А.* Диалог как единица сознания // Познание и общение.- М.:Наука, 1988. – С. 24 – 35.
341. *Ракитов А.И.* Понимание и рациональность (Понимание как философско-методологическая проблема: Материалы «Круглого стола») // Вопросы философии. – 1986. -№7. – С. 69 – 73.
342. *Раппопорт А.* Системный подход в психологии // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. - №3. – С. 3 – 16.
343. *Раудсепп М.* Социально-психологическая эффективность жилища (обзор теорий и исследований) // Человек, общение и жилая среда. – Таллин, 1980. – С. 115 – 153.
344. *Раченко И.П.* Проблемы целеобразования в педагогике: Учебные практические задания и методические указания. – Пятигорск, 1982. – 44 с.
345. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
346. *Резник А.И.* Особенности социальной перцепции учителя // Психология учителя. Тез. докл. к VII съезду Общества психологов СССР. – М. – 1989. – С. 77 – 78.
347. *Рейнвальд Н.И.* Психология личности: Монография. – М.: Изд-во УДН, 1987. – 200 с.
348. *Рибалка В.В.* Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
349. *Роджерс К.* Несколько важных открытий // Вестн. Моск. ун-та. – Сер.14. – Психология. – 1990. -№2. – С. 58 – 63.
350. *Розов Г.А.* Понимание классным руководителем личности старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1981. – 24 с.
351. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / Сост., авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
352. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. –М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
353. *Рубцов В.В.* Психологические основы организации совместной учебной деятельности: Автореф. дис....д-ра психол. наук: 19.00.07 / МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1986. – 38 с.
354. *Руденко И.Л.* Стиль общения и его детерминанты: Автореф. дис....канд. психол.наук: 19.00.01 / МГУ им. Ломоносова. Факультет психологии. – М., 1988. – 25 с.

355. *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
356. *Савенкова Л.О.* Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 32 с.
357. *Савостьянов А.И.* Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М.: Гуманитарно издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 144 с.
358. *Савченко А.Н.* Части речи и категория мышления. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1959. – 67 с.
359. *Савченко М.Р.* О вещественном пространстве // Человек, общение и жилая среда. – Таллин. – 1986. – С. 104 – 114.
360. *Савченко О.Я.* Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 4. – С. 6 – 17.
361. *Саннікова О.П.* Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій): Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1996. – 50 с.
362. *Сборник* методов диагностики и способов формирования профессиональных качеств личности будущего учителя: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. проф. Л.В. Кондрашовой . – Кривой Рог, 1992.
363. *Семиченко В.А.* Тенденции развития ценностных ориентаций студентов университетов // Тезисы докл. конф. «Социология образования». – Том II. – Л . – 1990. – С. 32 – 34.
364. *Семиченко В.А.* Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие. – Полтава, 1991. – 75 с.
365. *Семиченко В.А.* Психологія особистості. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
366. *Сердюк Л.А.* Форми особистісного самовираження сучасних старшокласників // Педагогіка і психологія. – 2001. - № 1. – С. 67 – 72.
367. *Сеченов И.М.* Элементы мысли. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
368. *Сівак С.* Особистісне зростання як проблема психолого-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста // Психологія і суспільство. – 2000. - № 2 . – С. 112 – 123.
369. *Сидоренкова Л.И.* Психологический анализ урока как условие формирования педагогических умений у будущих учителей // Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе. – Л., – 1988. – С. 75 – 89.
370. *Сидоров Е.В.* Речь и текст как единство противоположностей // Текст. Высказывание. Слово. – М.: Ин-т языкознания. – 1983. – С. 6 – 17.
371. *Скалкин В.Л.* Коммуникативно-информационная структура устноязычного текста и некоторые вопросы обучения речи // Иностранные

- языки в школе. – 1974. - №6. – С. 41 – 48.
372. *Скат Т.Н.* Метакоммуникация в диалоге: теоретический аспект // Структура языкового сознания. - М.: Наука. – 1990. – С. 78 – 86.
373. *Скрипченко О.В.* Психічний розвиток учнів. – К.: Радянська школа, 1974. – 104 с.
374. *Скрипченко О.В., Скрипченко Л.О.* Ставлення студента педвузу до себе як суб'єкта професійної діяльності // Дидактические аспекты педагогического взаимодействия в школе и вузе: Сб. научн. сообщений. – Измаил. – 1994. – С. 16 – 18.
375. *Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О.* Психолого-педагогічні основи навчання: Навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ. – К.: Український Центр духовної культури, 2005. – 712 с.
376. *Слободчиков В.И.* Выявление и категориальный анализ формальной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. – 2000. - № 2. – С. 42 – 45.
377. *Слободчиков В.И., Исаева Н.А.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. – 1996. - №4. – С.72 -80.
378. *Смирнов А.А.* Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1987. – Т.2: Проблемы психологии памяти. – 344 с.
379. *Смирнов Г.А.* К вопросу о структурности текста // Вопросы психологии. – 1983. - №4. – С. 111 – 113.
380. *Смирнов С.Д.* Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.
381. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 1995.
382. *Смирнова Е.Э.* Пути формирования специалиста с высшим образованием. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 136 с.
383. *Смолюк І.О.* Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 35 с.
384. *Снегирева Т.В.* Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1989. - №2. – С. 27 – 35.
385. *Снігур Л.А.* Ціннісні орієнтації молоді: результати експериментального дослідження // Наука і освіта. – 2001. - № 2 – 3. – С. 73 – 74.
386. *Собчик Л.Н.* Диагностика межличностных отношений: Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т.Лири: Методическое руководство. – М., 1990. – 48 с.
387. *Собчик Л.Н.* Метод цветowych выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера: Методическое руководство. – М., 1990. – 88 с.

388. *Современная западная социология: Словарь.* – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
389. *Современная психология: Справочное руководство.* – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
390. *Соковнин В.М.* О природе человеческого общения (опыт философского анализа). – Фрунзе: Мектеп, 1973. – 116 с.
391. *Соколов А.Н.* Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
392. *Сохор А.М.* Логическая структура учебного материала: Вопросы дидакт. анализа / Под ред. М.А.Данилова. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
393. *Социология.* Наука об обществе: Учебн. пособие / Под ред. В.П. Андрущенко, Н.И.Горлача. – Харьков, 1996. – 688 с.
394. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
395. *Стахеева Л.Н.* Трудности профессионального общения начинающих учителей // Тез.докл. к VII съезду Общества психологов СССР «Психология учителя». – М. – 1989. – С.85 – 86.
396. *Стахеева Л.Н.* Методика структурно-функционального анализа речевого общения на уроке // Психология педагогического общения. – Том 2. – Кировоград. – 1991. – С. 59 – 69.
397. *Степанов Г.В.* Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. – М.: Наука, 1976. – 224 с.
398. *Степанова Т.Н.* Самооценка учителем возможности непрерывного повышения квалификации // Тезисы докл. конф. «Социология образования». –Л. – 1990. – С. 71 – 73.
399. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
400. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
401. *Стриженко А.А.* Психолингвистические основы социально ориентированного общения: Учеб. пособие. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1981. – 100 с.
402. *Субботский Е.В.* Изучение у ребенка смысловых образований // Вестн. Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. – 1977. - №1. – С. 62 – 72.
403. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 166 с.
404. *Сучасні педагогічні технології: Навч. посіб./ Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т.* – К.: Видавничий центр «Просвіта»; Пошуково-вид. агенство «Книга Пам`яті України», 2000. – 365 с.
405. *Сущенко А.В.* Декотрі концептуальні положення виховання гуманних стосунків у шкільному педагогічному процесі // Педагогіка і психологія. – 1999. - №1. – С. 76 – 85.

406. *Тагунова И.А.* Мотивация как целеполагающий компонент учения (на материале зарубежных стран) // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2 (58) / Сост. И.К.Журавлев, В.С.Шубинский. – М.: Педагогика. – 1991. – С.19 – 23.
407. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-вл МГУ, 1975. – 343 с.
408. *Тарасов Е.Ф.* Ролевая интерпретация понятий «значение» и «смысл» // Проблемы психолингвистики. –М.: ИЯЗ. - 1975. – С. 151 – 166.
409. *Тарасевич Н.М., Омельченко С.Д.* Особистісно-діяльнісний підхід у визначенні змісту психолого-педагогічної підготовки учителя // Матер. конф. «Психолого-педагогічна підготовка учителя у педагогічних вузах». – Харків. – 1994. – С. 8 – 11.
410. *Тарновская А.С.* Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1991. – 20 с.
411. *Татенко В.О.* Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2 (43). – С. 11 – 23.
412. *Творогова Н.Д.* Экспериментальное изучение социальной перцепции в процессе обучения студентов в учебной группе // Вопросы психологии. – 1981. - №4. – С. 119 – 123.
413. *Терлецька Л.Г.* Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1997 . – 16 с.
414. *Титаренко Т.М.* Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01.– К., 1994. – 305 с.
415. *Тоба М.В.* Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: Автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 16 с.
416. *Тодорова И.С.* Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1988. – 23 с.
417. *Токарева Н.М.* Особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім Г.С.Костюка АПН України. – К., 1997. – 24 с.
418. *Трескова С.И.* Методика измерения в социолингвистике // Принципы и методы социолингвистических исследований. – М.: Наука. – 1989. – С. 7 – 30.
419. *Тураева З.Я.* Лингвистика текста: Лекции. - Спб.: Образование, 1993. – 38 с.
420. *Тхоржевський Д.О.* Державний стандарт загальної середньої освіти і диференціація змісту навчання // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 4. – С. 47 – 51.

421. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
422. Урванцев Л.П. Когнитивный стиль и индивидуализация профессиональной деятельности // Тез.науч.-практ. семинара «Когнитивные стили». – Таллин. – 1986. – С. 193 – 197.
423. Устименко С.Ф. Некоторые возможности повышения компетентности в общении у будущих учителей в период подготовки в вузе // Психология педагогического общения. – Том 2. – Кировоград. – 1991. – С. 162 – 171.
424. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. – 1989. – №1. – С. 107 – 115.
425. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении /Отв. ред.В.Д.Шадриков; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1989. – 191 с.
426. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н. Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
427. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
428. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. - № 3. – С. 105 – 144.
429. Харитонов А.Н. Переопосредствование как аспект понимания в диалоге // Познание и общение. – М.: Наука. – 1988. – С. 24 - 35.
430. Харламов И.Ф. Кризис воспитания и педагогика // Советская педагогика. – 1991. - №10. – С. 23 – 28.
431. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие для ун-тов и пед. вузов. – (3-е изд., перераб. и доп.). – М.: Юристъ, 1997. – 506 с.
432. Харьковская Е.А. Особенности формирования понятия о человеке по акустическим характеристикам его речи: Автореф. дис. ... канд. психол.наук: 19.00.01 / МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1986. – 20 с.
433. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2000. – 608 с.
434. Цуканова Е.В. Деструктивные параметры взаимодействия в ситуации временного дефицита // Психологические исследования общения / Отв. ред. Б.Ф.Ломов, А.В.Беляева, В.Н.Носуленко.- М.: Наука. – 1985. – С. 285 – 299.
435. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. – М.: Знание, 1985. – 48 с.
436. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. - №1. – С. 41 – 50.
437. Чайкіна Н.О. Психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 24 с.
438. Чебыкин А.Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1989. - №6. – С. 42 – 49.
439. Чебыкин А.Я. Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся // Вопросы психологии. – 1991. - №5. – С. 74 – 79.

440. *Чепелева Н.В.* Влияние смысловой структуры текста на его понимание // Психосемиотика познавательной деятельности и общения: Межвуз. сб. научн. трудов. – М.: МГЗПИ. – 1983. – С. 49 – 59.
441. *Чепелева Н.В.* Психологія читання тексту студентами вузів. – К.:Либідь, 1990. – 100 с.
442. *Чернявская В.Е.* От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа // Филологические науки. – 2003. - №3. – С.68 – 76.
443. *Чуприкова Н.И.* Сознание как высшая расчлененная и системно-упорядоченная форма отражения и его мозговые механизмы // Психол. журнал. – Т.2. - №6. – С. 16 – 27.
444. *Шадриков В.Д.* Формирование психологической системы деятельности // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун – та. – 1980. – С. 5 – 31.
445. *Шаталов В.Ф.* Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – М.: Университетское, 1990. – 224 с.
446. *Швейцер А.Д.* К разработке понятийного аппарата социолингвистики // Социолингвистические исследования. – М.: Наука. – 1976. – С. 31 – 41.
447. *Шеин С.А.* Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. научн. тр. / Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР. – 1989. – С. 77 – 83.
448. *Шелихова Н.И.* Техника педагогического общения / Под общ. ред. М.Р. Гинзбурга – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 128 с.
449. *Шинкаренко В.І.* Розвиток креативності вчителя в педагогічному спілкуванні: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / УДПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 18 с.
450. *Школа сотрудничества: Практическое руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем.* – М.: Первое сентября, 2000. – 272 с.
451. *Шорохова Е.В.* Проблема сознания в философии и естествознании. – М.: Соцэкгиз, 1961. – 363 с.
452. *Щепаньский Я.* Элементарные понятия социологии: Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1969. – 240 с.
453. *Щербаков А.И.* Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 265 с.
454. *Эльконин Б.Д.* Л.С.Выготский – Д.Б.Эльконин: Знаковое опосредование и совокупное действие // Вопросы психологии. – 1996. - №5. – С. 57 – 63.
455. *Юрчук В.В.* Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.
456. *Юсселер М.* Социолингвистика: Пер. с нем. – К.:Вища шк. Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1987. – 197 с.

457. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 192 с.
458. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. - №2. – С. 64 – 77.
459. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. - №2. – С.31 – 42.
460. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 160 с.
461. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
462. Ямницький В.М. Дослідження “особистісного самопочуття” підлітків у контексті проблеми соціально-психологічної адаптації // Наука і освіта. – 2000. - №6. – С. 83 – 86.
463. Яремчук С.В. Професійно-психологічна спрямованність особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 2001. - №1. – С.89 – 96.
464. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психол.журнал. – 2000. – Том 21. - № 4. – С. 79 – 88.
465. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка к общению с учащимися: Метод.рекомендации. Ч.1. – К., 1988. – 48 с.
466. Alexander P.A., Murphy P.K. Learner profiles: valuing individual differences within classroom communities// Learning and individual differences: process, trait, and content determinants/ Ed. by Philip L. Ackerman, Patrick C. Kyllonen, and Richard D. Roberts. American Psychological Association. – Washington, DC, 1999. – 431 p.
467. Atkinson F., Heritage J. Structures of social interaction. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 227 p.
468. Barret H. Maintaining the self in communication: concept and guidebook. - Incline Village, NV: Alpha & Omega Publishers, 1998. – 305 p.
469. Baumann M., Geiling U., Nestler K. Verständlichkeit von Lehrtexten // Psychology für die Praxis. – 1986. - № 1. – S.46 – 58.
470. Baumann M., Nestler K. Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen // Psychologie für die Praxis. – 1986. - №3. – S. 233 – 241.
471. Beliefs about text and instruction with text / Edited by Ruth Garner, Patricia A. Alexander. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. – 1994. – 316 p.
472. Berger K.S. The developing person through the life span. Third edition. – New York: Worth Publishers, 1994. – 691 p.
473. Berscheid E., Walster E. Interpersonal attraction. 2nd ed. – Reading, Massachussets: Adison-Weslly, 1978. – 231 p.
474. Brown R. Social psychology: The second edition. – New York: Free Press, 1986. – 704 p.

475. *Buckley M.H.* They who dare to teach // Learning from learners: Fifty-sevenths yearbook of the Claremont reading conference/ Ed. by Philip H. Dreyer. Institute for developmental studies. – Claremont, California: The Claremont Graduate School. – 1993. – P. 65 – 72.
476. *Burr V.* An introduction to social constructionism. – London: Routledge, 1995. Цит. за: Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – pp. 521, 522.
477. *Clark H.H., Bly B.* Pragmatic and discourse // Speech, language and communication / Ed. by Joanne L. Miller, Peter D. Eimas. – San Diego: Academic Press, 1995. – 410 p.
478. *Clark H.H., Clark E.V.* Psychology and language. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. – 608 p.
479. *Class acts: teacher reflect on their own classroom practice* / Ed. by Irene Hall, Carolyn H. Campbell, Edward J. Miech. – Harvard Educational Review, 1997. – 276 p.
480. *Classroom climate for effective learning: the heart of instructions* / Booklet overview by R.E.Bender, L.W.Boucher, L.W.Dull (ed.). The Ohio State University, 1977. – 60 p.
481. *Cooper C.* Individual differences. – London. New York. Sydney. Auckland: Arnold. A member of the Hodder Headline Group, 1998. – 356 p.
482. *Corey M., Corey G.* Becoming a helper. Third edition. – Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Company, 1998. – 376 p.
483. *Critical thinking: Implication for teaching and teachers* / ed. by W.Oxman, M. Weinstein, N.M.Michael. – Life Hall: Istitut for Critical thinking, 1992. – 363 p.
484. *Danziger K.* Interpersonal communication. – New York: Pergamon Press Inc., 1976. – 238 p.
485. *Deetz S.A., Stevenson S.L.* Managing interpersonal communication. – New York: Harper & Row, Inc., 1986. – 242 p.
486. *Denzin N.K.* Symbolic interactionism // Rethinking psychology. J.A.Smith, R. Yarre, L.V.Langenhove (eds.). – London: Sage. - 1995. Цит. по: Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.
487. *Dialogues on verbal behavior: The First International Institute on Verbal Relations* / Ed. by Linda J. Hayes and Philip N. Chase. – Reno, Nevada: Content Press, 1991. – 308 p.
488. *Duck S.* Human relationships. 2nd ed. – London: Sage, 1992. – 227 p.
489. *Eagly A.H., Chaiken Sh.* The psychology of attitudes. – Fort Worth, Philadelphia. San Diego, New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993. – 794 p.
490. *Estes W.K.* Classification and cognition. – New York, Oxford: Oxford University Press, 1994. – 282 p.
491. *Eysenck M.W., Keane M.T.* Cognitive psychology: A student's handbook. – Hove&London (UK): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1990. – 557 p.

492. *Expectations and actions: Expectancy – Value models in psychology* / Ed. by N .T.Feather. - Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1982. – 436 p.
493. *Festinger L.A.* A theory of cognitive dissonance. – New York: Harper & Row, 1957. Цит. за: Gross R. *Psychology. The science of mind and behaviour*. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.
494. *Fiske S.T., Taylor S.E.* *Social cognition* (2nd ed.) – New York: McGraw – Hill, 1991. Цит. за: Gross R. *Psychology. The science of mind and behaviour*. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – p. 357.
495. *Ford C.E.* Dialogic aspects of talk and writing: because on the interactional-edited continuum // *Text*. – 1994. - №14. – pp. 531 – 534.
496. *Ford C., Zuengler J., Young R.* Socialisation into subject matter discourse (http://www.wcen.wisc.edu/cela/Socialisation_in2Subject_Matter/).
497. *Foundation of cognitive science* / Ed. By Michael I.Posner. – Cambridge, Massachusetts; London, England: Brandford, 1990. – 888 p.
498. *Fox B.A.* *Discourse structure and anaphora*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 447 p.
499. *Freire P.* *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. – Lanham, Maryland: Rowman&Littlefield Publishersinc., 1998. – 144 p.
500. *Gardner H.* *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. – New York: Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, 1993. – 440 p.
501. *Giles H., Street R.L.* *Communicator characteristics and behavior* // *Handbook of interpersonal communication* / Eds.: Knapp M.L., Miller G.R. – Beverly Hills: SAGE Publications, 1985. – P.205 – 261.
502. *Goldstein K.M., Blackman S.* *Cognitive style: Five approach and relevant research*. – New York: John Wiley & Sons, 1978. – 279 p.
503. *Gomes S.* *New learning environments and the virtual classroom* (<http://www.aet.uttgm.ro/ntwsletter/Gomes.html>).
504. *Gordon G.N.* *The language of communication*. – New York: Hustings House Publishers, 1969. – 334 p.
505. *Gross R.* *Psychology. The science of mind and behaviour*. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.
506. *Hampson S.E.* *The construction of personality* // *Individual differences and personality* / S.E.Hampson, A.M.Colman (eds.). – London: Longman, 1995; цит. за: R. Gross. *Psychology. The science of mind and behaviour*. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – pp. 521, 522.
507. *Heider F.* *The psychology of interpersonal relations*. – New York: John Wiley & Sons, 1958. Цит. за: Gross R. *Psychology. The science of mind and behaviour*. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.
508. *Heimstra N.W., Ellingstad V.S.* *Human behavior: a system approach*. - Monterey, California; Brooks/Cole Publishing Company, 1972. – 582 p.
509. *Hermans H.J.M., Kempen H.J.G.* *The dialogical self*. – San Diego, New York, Boston: Academic Press, Inc., 1993. – 195 p.

510. *Hinde R.A.* Developmental psychology in the content of other behavioral sciences // A century of developmental psychology / Ed. by Ross D. Parke, Peter A. Ornstein, John J. Rieser, Carolyn Zahn-Waxler. – Washington, DC: American Psychological Association. - 1994. – P. 617 – 643.
511. *Homans G.C.* Social behavior: Its elementary forms (2nd ed.)/ - New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1974. Цит. за: Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.
512. *Humes M.* Überlegungen zur Berücksichtigung der sog. funktional kommunikativen Merkmale // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung / Hrsg. von G.Bense. – Halle (Saale). – 1989. – S. 88 – 91.
513. *Johnson-Laird P.N., Herrman D.J., Chaffin R.* Only connections: a critique of semantic networks // Psychological Bulletin. – 1984. - №96 (2). – P. 292 – 315.
514. *Jones E.E.* Interpersonal perception. – New York: W.H.Freeman & Co., 1990. 313 p.
515. *Jurack T.* Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Lernen // Psychologie für die Praxis. – 1985. - №4. – S. 333 – 338.
516. *Jussim L., Eccles J.* Naturally occurring interpersonal expectancy // Social development. Review of personality and social psychology / Ed. by Nancy Eisenberg. – Vol. 15. – Thousand Oaks, California: SAGE Publications. - 1995. – P. 74 – 108.
517. *Kelly G.A.* The psychology of personal constructs: A theory of personality. – Vol.1. – New York: W.W.Morton & Company, 1955. – 556 p.
518. *Kelly H.H.* The process of causal attribution // American Psychologist. – 1973. - №28. – P. 107 – 128.
519. *Köpf H.* Untersuchungen zur Theorie der Leistungsmotivation im Lernprozess am Beispiel gewerblich Auszubildender eines Industriebetriebes: Dissertation zur Erlangung des Akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften von der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Fridericana Karlsruhe (Technische Hochschule), 1977. – 431 S.
520. *Krause Ch.* Zur Genese des Selbstbildes bei neun- bis dreizehnjährigen Schülern // Psychologie für die Praxis. 1987. – Ergänzungsheft. – S. 57 – 65.
521. *Lehwald G., Häusler H.-G.* Bewertung schulischer Lernbedingungen in Abhängigkeit vom Erkenntnistreben // Psychologie für die Praxis. – 1987. - №1. – S. 34 – 43.
522. *Lerner G.H.* Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation // Text. – 1993. - №13. – P. 213 – 246.
523. *Lipman M., Sharp A.M.* Ethical inquiry: Instruction manual to accompany Lisa. – Lanham. New York. London: University Press of America, 1985. – 414 p.
524. *Lompscher F., Matern B.* Das Tätigkeitskonzept als Grundlage für Analyse von Lernprozessen // Psychologie für die Praxis. – 1983. - №2. – S. 27 – 36.
525. *Maddi S.R.* Personality theories: a comparative analysis. – Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company, 1996. – 586 p.

526. *Maslow A.H.* The father reaches of human nature. – New York: Arkana, 1993. – 407 p.
527. *Matthews G.* Personality and skills: a cognitive-adaptive framework // Learning and individual differences: process, trait, and content determinants / Ed. by Philip L. Ackerman, Patrick C. Kyllonen, and Richard D. Roberts. – Washington, DC: American Psychological Association. – 1999. – P. 413 – 431.
528. *Muro J.J., Kottman T.* Guidance and counseling in the elementary and middle schools. – Madison, Wisconsin. Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 1995. – 507 p.
529. *Myrick R.D.* Developmental guidance and counseling: a practical approach. Third edition. – Minneapolis, MN: Educational Media Corporation, 1997.- 406p.
530. *Nestler K.* Besonderheiten des Lernens aus Texten bei älteren Schülern // Psychologie für die Praxis. – 1984. - №4. S. 296 – 306.
531. *Niebrzydowsky L.* Przyjazn i koleżenstwo mlodziezy dorastajacej. – Lodz, 1983 . – 380 s.
532. *Oldham J.M., Morris L.B.* The personality self-portrait. – New York. Toronto. London. Sydney. Auckland: 1990. – 438 p.
533. *Partee B.H.* Lexical semantics and compositionality // Language: An invitation to cognitive science. Vol.1./Ed. By Lila R.Gleitman and Mark Liberman. A Brandford Book. The MIT Press. Cambridge, Massachussets, London, England, 1995. – P. 311 – 360.
534. *Petkova B.* New views on the self: Evil woman – witchkraft or PMS? // Psychological Review. – 1995. - №2(1). – P. 16 – 19; цит. за: Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – pp. 521, 522.
535. *Pippig G.* Psychologische Analyse des dialektischen Denkens und seiner Entwicklung in der Lerntätigkeit // Psychologie für die Praxis. – 1984. - №2. – S. 118 – 127.
536. *Ponchon Th.* Le connecteur mais en Francais modern // Models linguistiques. – 1992-1993. – Vol. 27, XIV. - № 1. – P. 37 – 53.
537. *Reither F.* Über die Selbstreflexion beim Problemlösen: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Psychologie der Justus-Liebig-Universität Giessen. – Berlin, 1979. – 196 S.
538. *Richardson J.T.E.* Imagery and free recall // Journal of verbal learning & verbal behaviour. – 1974. - №13. – P. 709 – 713.
539. *Rubin Z., McNeil E.B.* The psychology of being human. (3d td.). – London: Harper & Row, 1983. – 664 p.
540. *Skorwider C.* Möglichkeiten und Wirkungen der didaktisch-logischen Gestaltung von Lerntexten // Zur Psychologie der Lerntätigkeit /F. Lompscher (Hrsg.) - Berlin: VVW, 1977.
541. *Stannieder G.* Möglichkeiten der Beeinflussung des Selbstvertrauens bei Schülern // Psychologie für die Praxis. – 1984. - №4. – S. 306 – 315.

542. *Stipek D.* The child in school // Developmental psychology: an advanced textbook. Third edition / Ed. by Marc H. Bornstein, Michael E. Lamb. – Hillsdale. New Jersey. Hove. London: Laurence Erlbaum Associates Publishers. – 1992. – P. 579 – 625.
543. *Streek J.* Gestures as communication II: The audience as co-author // Research of language and social interaction. – 1994. - №27. – P. 239 – 267.
544. The Carl Rogers reader / Ed. by Howard Kirschenbaum and Valerie Land Henderson. – Boston. New York: Houghton Mifflin Company. – 1989. – 526 p.
545. *Tulving E.* How many memory systems are there? // American Psychologist. – 1985. - №40. – P. 385 – 398.
546. *Turner J.C.* Social influence. Milton Keynes: Open University Press, 1991. Цит. за.: Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – p. 467.
547. *Uessler M.* Die Bedeutung sprachlichen Varietäten in kommunikativ-funktionaler Hinsicht // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung / Hrsg. von G. Bense. – Halle (Saale). – 1989. – S. 214 – 220.
548. *West T.G.* In the mind's eye: visual thinkers, gifted people with dislexia and other learning difficulties, computer images and the ironies of creativity. - Amherst, New York: Prometheus Books, 1997. – 397 p.
549. *Ziller R.C.* Photographing the self: methods for observing personal orientations. – Newbury Park. London. Delhi: SAGE Publications, 1990. – 167 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

А.1 Опитувальник «Спілкування з учителем на уроці»

1. Мене задовольняє спілкування з учителями на уроці
 - 1.1 завжди 1.2 часто 1.3 рідко 1.4 ніколи
2. Мені здається, що вчителі добре до мене ставляться
 - 2.1 усі 2.2 більшість 2.3 деякі 2.4 ніхто
3. Мені здається, що вчителі розуміють мій душевний стан
 - 3.1 завжди 3.2 часто 3.3 іноді 3.4 ніколи
4. Буває, що я порушую дисципліну на уроці
 - 4.1 завжди 4.2 часто 4.3 іноді 4.4 ніколи
5. Пояснення вчителя на уроці мені здається незрозумілим
 - 5.1 завжди 5.2 часто 5.3 іноді 5.4 ніколи
6. В мовленні вчителя є слова, які мені незрозумілі
 - 6.1 багато 6.2 середньо 6.3 мало 6.4 немає таких слів
7. Мені здається, що вчитель говорить занадто складно
 - 7.1 завжди 7.2 часто 7.3 іноді 7.4 ніколи
8. Мені здається, що вчителю байдуже, чи розуміють його учні на уроці чи ні
 - 8.1 завжди 8.2 часто 8.3 іноді 8.4 ніколи
9. Мені здається, що вчителі володіють своїм навчальним предметом

9.1 усі 9.2 більшість 9.3 деякі 9.4 ніхто

10. Буває, що я думкою раджуся, сперечаюся, розмовляю з учителем, який мені чимось подобається
10.1 завжди 10.2 часто 10.3 іноді 10.4 ніколи
11. Я вважаю, що я цікава, хороша, правильна людина
11.1 завжди 11.2 часто 11.3 іноді 11.4 ніколи
12. Мені здається, що вчителі намагаються пояснювати на уроці дохідливо і доступно
12.1 усі і завжди 12.2 більшість і в більшості випадків 12.3 деякі і іноді 12.4 ніхто і ніколи
13. Буває, що слова вчителя боляче ранять мене
13.1 завжди 13.2 часто 13.3 іноді 13.4 ніколи
14. Учителі на уроці показують свою прихильність до учнів
14.1. завжди 14.2 часто 14.3 іноді 14.4 ніколи
15. Мені байдуже, що думають про мене вчителі
15.1 завжди 15.2 часто 15.3 іноді 15.4 ніколи
16. У своєму мовленні я вживаю слова з мови вчителів
16.1 завжди 16.2 часто 16.3 іноді 16.4 ніколи
17. Мені здається, що мені були корисні поради вчителів
17.1 завжди 17.2 часто 17.3. іноді 17.4 ніколи
18. Мене дратує моя власна нетямущість на уроці
18.1 завжди 18.2 часто 18.3 іноді 18.4 ніколи
19. Буває, що на уроці мені хочеться перепитати вчителя
19.1 завжди 19.2 часто 19.3 іноді 19.4 ніколи
20. Вважаю, що моє мовлення далеко від досконалості
20.1 завжди 20.2 часто 20.3 іноді 20.4 ніколи
21. Мені здається, що вчителі розмовляють на їхній власній, “вчительській” мові
21.1 завжди 21.2 часто 21.3 іноді 21.4 ніколи
22. Мені здається, що серед учителів зустрічаються цікаві люди
22.1 завжди 22.2 часто 22.3 іноді 22.4 ніколи
23. Вважаю, що моїм однокласникам хотілося би мати старшого друга серед учителів
23.1 усім 23.2 багатьом 23.3 деяким 23.4 нікому
24. Мені здається, що на уроці вчителі лише переказують нам зміст тексту з підручника
24.1 усі 24.2 багато з них 24.3 деякі 24.4 ніхто
25. Мені здається, що учні розуміють душевний стан учителів
25.1 завжди 25.2 часто 25.3 іноді 25.4 ніколи
26. Мені здається, що мої очікування відносно доброзичливих контактів з учителями збуваються
26.1 завжди 26.2 часто 26.3 рідко 26.4 ніколи

27. Мені здається, що вчителі прагнуть повідомляти учням знання, але не прагнуть розвивати їх інтелект
 27.1 завжди 27.2 часто 27.3 рідко 27.4 ніколи
28. Моє положення в класі залежить від моїх успіхів в навчанні
 28.1 завжди 28.2 часто 28.3 рідко 28.4 ніколи
29. Моє ставлення до себе залежить від моїх успіхів в навчанні
 29.1 завжди 29.2 часто 29.3 рідко 29.4 ніколи
30. Мені здається, що в спілкуванні з учителями конфлікти неминучі
 30.1 завжди 30.2 часто 30.3 рідко 30.4 ніколи
31. Мені здається, що я можу по мові учителя (як він пояснює урок, звертається до учнів) визначити його характер
 31.1 завжди 31.2 часто 31.3 рідко 31.4 ніколи
32. Якщо мені учитель не подобається, я намагаюся показати йому це
 32.1 завжди 32.2 часто 32.3 рідко 32.4 ніколи
33. Мені хочеться, щоб на уроці вчителі частіше зверталися до мене
 33.1 завжди 33.2 часто 33.3 рідко 33.4 ніколи
34. Вважаю, що навчання є другорядною справою(є справи більш важливі)
 34.1 завжди 34.2 часто 34.3 рідко 34.4 ніколи
35. Я не думаю, що моє майбутнє залежить від моїх успіхів в навчанні
 35.1 завжди 35.2 часто 35.3 рідко 35.4 ніколи
36. Мені здається, що учні розмовляють на своїй власній, “учнівській” мові
 36.1 завжди 36.2 часто 36.3 рідко 36.4 ніколи

А.2 Тест-анкета для визначення загальної емоційної спрямованості (за Б.І.Додоновим)

- 1 . Почуття незвичайного, таємничого, незвіданого, що з'являється в незнайомій місцевості, обстановці.
- 2 . Радісне хвилювання, нетерпіння при придбанні нових речей, предметів колекціонування, задоволення від думки, що скоро їх стане ще більше.
- 3 . Радісне зворушення, піднесення, захопленість, якщо робота йде вдало, якщо бачиш, що добиваєшся успішних результатів.
- 4 . Задоволення, гордість, піднесення, захопленість, якщо робота йде добре, якщо бачиш, що досягаєш успішних результатів.
- 5 . Радість, безтурботність, добре фізичне самопочуття, насолода смачною їжею, відпочинком, невимушеною обстановкою, безпекою та безтурботністю життя.
- 6 . Почуття радості і задоволення, якщо вдається зробити щось добре для дорогих тобі людей.
- 7 . Гарячий інтерес, насолода при пізнанні нового, при знайомстві з різючими науковими фактами. Радість і глибоке задоволення при збагненні суті явищ, підтвердженні Ваших здогадів і припущень.

- 8 . Бойове збудження, почуття ризику, захват їм, азарт, гострі відчуття у хвилину небезпеки.
- 9 . Радість, гарний настрій, симпатія, вдячність, якщо спілкуєшся з людьми, яких поважаєш і любиш, якщо бачиш дружбу і взаєморозуміння, якщо сам одержуєш допомогу і схвалення від других людей.
- 10 . Своєрідне солодке та красиве почуття, виникаюче при сприйнятті природи або музики, віршів і інших творів мистецтва.

Позначення переживань.

- 1 . Романтичні.
- 2 . Акізитивні (придбання).
- 3 . Праксичні (діло, праця, діяльність).
- 4 . Глоричні (слава, самоствердження).
- 5 . Гедоністичні (задоволення).
- 6 . Альтруїстичні (антигоїстичні).
- 7 . Гностичні (знання).
- 8 . Пугнічні (боротьба).
- 9 . Комунікативні (спілкування).
- 10 . Естетичні

А.3 Опитувальник “Діагностика міжособистісних відношень” (модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т.Лірі)

- 1 . Уміє подобатися
- 2 . Робить враження на навколишніх
- 3 . Уміє розпоряджатися, наказувати
- 4 . Уміє наполягти на своєму
- 5 . Має почуття гідності
- 6 . Незалежний
- 7 . Здатний сам подбати про себе
- 8 . Може виявити байдужність
- 9 . Здатний бути суворим
- 10 . Строгий, але справедливий
- 11 . Може бути щирим
- 12 . Критичний до інших
- 13 . Любить поплакатися
- 14 . Часто сумний

15. Здатний виявляти недовіру
16. Часто розчаровується
17. Здатний бути критичним до себе
18. Здатний визнати свою неправоту
19. Охоче підкоряється
20. Покладливий
21. Вдячний
22. Захоплюється і схильний до наслідування
23. Поважає інших
24. Шукаючий схвалення
25. Здатний до співробітництва, взаємодопомоги
26. Прагне бути поступливим з іншими
27. Доброзичливий
28. Уважний і ласкавий
29. Делікатний
30. Підбадьорливий
31. Чуйний до закликів до допомоги
32. Безкорисливий
33. Здатний викликати замилювання
34. Користується у других повагою
35. Має талант керівника
36. Любить відповідальність
37. Упевнений у собі
38. Самовпевнений і напористий
39. Діловитий, практичний
40. Суперничає
41. Стійкий і крутий, де треба
42. Невблаганний і безсторонній
43. Дратівливий
44. Відкритий і прямолінійний
45. Не терпить, щоб ним командували
46. Скептичний
47. На нього важко зробити враження
48. Уразливий, педантичний
49. Легко бентежить
50. Невпевнений у собі
51. Поступливий
52. Скромний
53. Часто удається до допомоги інших
54. Дуже шанує авторитети

55. Охоче приймає поради
56. Довірливий і прагне радувати інших
57. Завжди люб'язний в обходженні
58. Дорожить думкою навколишніх
59. Товариський і злагідний
60. Добросердий
61. Добрий, вселяє упевненість
62. Ніжний, м'якосердий
63. Любить піклуватися про інших
64. Щедрий
65. Любить давати поради
66. Робить враження значущості
67. Начальницькі-наказовий
68. Владний
69. Хвалькуватий
70. Гордовитий і самовдоволений
71. Думає тільки про себе
72. Хитрий
73. Нетерпимий до помилок інших
74. Розважливий
75. Відвертий
76. Часто недружелюбний
77. Озлоблений
78. Скаржник
79. Ревнивий
80. Довго пам'ятає образи
81. Схильний до самобичування
82. Соромливий
83. Безініціативний
84. Лагідний
85. Залежний, несаможиттєвий
86. Любить підкорятися
87. Надає іншим можливість приймати рішення
88. Легко потрапляє в халепу
89. Легко піддається впливові друзів
90. Готовий довіритися кожному
91. Прихильний до всіх без розбору
92. Усім симпатизує
93. Прощає все
94. Переповнений надмірним співчуттям

- 95 . Великодушний і терпимий до недоліків
- 96 . Прагне допомогти кожному
- 97 . Прагнучий до успіху
- 98 . Очікує замилювання від кожного
- 99 . Розпоряджається іншими
- 100 . Деспотичний
- 101 . Ставиться до навколишніх з почуттям переваги
- 102 . Марнолюбний
- 103 . Егоїстичний
- 104 . Холодний, черствий
- 105 . Уїдлиий, глузливий
- 106 . Злий, жорстокий
- 107 . Часто гнівливий
- 108 . Байдужий
- 109 . Злопам'ятний
- 110 . Проникнутий духом протиріччя
- 111 . Впертий
- 112 . Недовірливий, підозрілий
- 113 . Боязкий
- 114 . Соромливий
- 115 . Послужливий
- 116 . М'якотілий
- 117 . Майже нікому не заперечує
- 118 . Нав'язливий
- 119 . Любить, щоб його опікували
- 120 . Надмірно довірливий
- 121 . Прагне заслужити прихильність кожного
- 122 . З усіма погоджується
- 123 . Завжди з усіма дружелюбний
- 124 . Всіх любить
- 125 . Занадто поблажливий до навколишніх
- 126 . Намагається утішити кожного
- 127 . Піклується про інших в ущерб собі
- 128 . Псує людей надмірною добротою

Ключ до опитувальника

1 октант

1 2 3 4 33 34 35 36 65 66 67 68 97 98 99 100

2 октант

5 6 7 8 37 38 39 40 69 70 71 72 101 102 103 104

3 октант

9 10 11 12 41 42 43 44 73 74 75 76 105 106 107 108

4 октант

13 14 15 16 45 46 47 48 77 78 79 80 109 110 111 112

5 октант

17 18 19 20 49 50 51 52 81 82 83 84 113 114 115 116

6 октант

21 22 23 24 53 54 55 56 85 86 87 88 117 118 119 120

7 октант

25 26 27 28 57 58 59 60 89 90 91 92 121 122 123 124

8 октант

29 30 31 32 61 62 63 64 93 94 95 96 125 126 127 128

А.4 Опитувальник К.Н.Томаса**(визначення типових способів реагування на конфліктні ситуації)**

1. А. Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення складного питання.
Б. Ніж обговорювати те, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, в чому ми обидва згодні.
2. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

- Б. Я намагаюся улагодити конфлікт с урахуванням усіх інтересів іншою людиною і моїх власних.
3. А. Звичайно я наполегливо прагну домогтися свого.
Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншою людиною.
4. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
Б. Я намагаюся не зачепити почуттів іншої людини.
5. А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я завжди намагаюся знайти підтримку у іншого.
Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.
6. А. Я намагаюся уникнути напруженості для себе.
Б. Я намагаюся домогтися свого.
7. А. Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.
Б. Я вважаю можливим в чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.
8. А. Звичайно я наполегливо прагну домогтися свого.
Б. Я у першу чергу намагаюся визначити те, в чім полягають усі порушені інтереси і спірні питання.
9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь виниклі розбіжності.
Б. Я роблю зусилля, щоб домогтися свого.
10. А. Я твердо прагну домогтися свого.
Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11. А. Я у першу чергу прагну ясно визначити те, в чім полягають усі порушені інтереси і спірні питання.
Б. Я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.
12. А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.
Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишатися при своїй думці, якщо він теж йде назустріч.
13. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Я наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму.
14. А. Я повідомляю іншому свій погляд і запитую про його погляди.
Б. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.
15. А. Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти взаємини.
Б. Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруги.
16. А. Я стараюсь не зачепити почуттів іншого.
Б. Я звичайно намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. А. Звичайно я прагну домогтися свого.
Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.
18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.

- Б. Я дам можливість іншому залишитися при своїй думці, якщо він йде мені назустріч.
19. А. У першу чергу я намагаюся визначити те, в чому складаються усі порушені питання і інтереси.
Б. Я намагаюся відкласти спірні питання з тим, щоб з часом вирішити їх остаточно.
20. А. Я намагаюся негайно перебороти розбіжності.
Б. Я намагаюся знайти найкраще сполучення вигод і утрат.
21. А. Ведучи переговори, намагаюся бути уважним до іншого.
Б. Я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю і іншою людиною.
Б. Я відстоюю свою позицію.
23. А. Як правило, я заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
Б. Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч.
Б. Я намагаюся іншому піти на компроміс.
25. А. Я намагаюся переконати іншого у своїй правоті.
Б. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів іншого.
26. А. Я звичайно пропоную середню позицію.
Б. Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.
27. А. Найчастіше я прагну уникнути суперечок.
Б. Якщо це зробить іншу людину щасливою, я дам їй можливість наполягти на своєму.
28. А. Звичайно я наполегливо прагну домогтися свого.
Б. Налагоджуючи ситуацію, я звичайно прагну знайти підтримку у іншого
29. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через можливість розбіжності
30. А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
Б. Я завжди займаю таку позицію у суперечці, щоб ми спільно змогли досягнути успіху.

Бланк відповідей і ключ до опитувальника

№ питання	СП	СПР	КМ	УНК	Прист.
1				А	Б

2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18		Б			А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б		А	
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Типові способи реагування на ситуацію

СП – суперництво

СПР – співробітництво

КМ – компроміс

УНК – уникнення

Прист. – пристосування

А.5 Опитувальник здатності до самоуправління у спілкуванні

1. Я вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко.
2. У моїй поведінці частіше за все відображається все те, що я думаю і в чому дійсно переконаний.

3. На вечірках або зборах подібного роду я не намагаюся робити чи говорити те, що приємно іншим.
4. Я можу захищати тільки ті ідеї, у які я сам вірю.
5. Я можу виголошувати промови експромтом навіть на теми, з яких не маю майже ніякої інформації.
6. Я думаю, що умію виявляти себе так, щоб зробити враження на людей або розвеселити їх.
7. Якщо я не упевнений, як слід поводитись у певній ситуації, я починаю орієнтуватися, спостерігаючи за поведінкою інших людей.
8. Можливо, з мене вийшов би непоганий актор.
9. Я рідко потребую порад друзів, щоб зробити вибір в книгах, музиці чи фільмах.
10. Іншим іноді здається, що я переживаю більш глибокі емоції, чим це є насправді.
11. Я більш сміюся над комедією, якщо дивлюся її разом з іншими, чим наодинці.
12. У групі людей я рідко являюся центром уваги.
13. В різних ситуаціях з різними людьми я поводжусь дуже різним образом.
14. Мені не дуже легко домогтися того, щоб інші відчували до мене симпатію.
15. Навіть якщо я не в гуморі, я часто роблю вигляд, що приємно проводжу час.
16. Я не завжди такий насправді, яким здаюся.
17. Я не стану висловлювати спеціальні думки або змінювати поведінку, якщо мені хочеться комусь сподобатися чи домогтися прихильності.
18. Я вважаюся людиною здатною розважити.
19. Щоб подобатися, налагодити стосунки з людьми, я намагаюся перш за все робити саме те, що люди від мене очікують.
20. Я ніколи не виявляв себе особливо успішно, коли грав з іншими в гри, потребуючі кмітливості або імпровізованих дій.
21. Я зазнаю утруднень, якщо намагаюся змінювати свою поведінку так, щоб вона відповідала різним людям і ситуаціям.
22. Під час вечірок я надаю іншим можливість жартувати і розповідати історії.
23. У компаніях я почуваю себе декілька незручно і не виявляю достатньо добре себе.
24. Якщо це буде потрібно для якогось правого діла, я можу кожному, дивлячись прямо в очі, сказати неправду і при цьому зберегти безпристрасне вираження обличчя.
25. Я можу зробити так, щоб інші були зі мною дружелюбні, навіть якщо при цьому вони мені не подобаються.

Ключ до опитувальника

Вірно – 5 6 7 8 10 11 13 15 16 18 19 24 25
 Невірно – 1 2 3 4 9 12 14 17 20 21 22 23

Показник менше 8 балів – стабільність моделі спілкування, деяка ригідність.

Показник від 8 до 17 балів – потреба бути самим собою у спілкуванні, в залежності від ситуації виявляти спрямованість на партнера, схильність до партнерства у спілкуванні.

Показник від 17 до 25 балів – мобільність у спілкуванні, уміння підбудуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу у спілкуванні, здатність змінити стиль спілкування в залежності від ситуації.

Додаток Б

Таблиця Б.1

Карта педагогічних інтеракцій (10 «А» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)

Прізвище учня	Учитель		Тип взаємодії	Учень	
	ставле ння	вира- ження		ставле ння	вира- ження
Са. А	-	+	викриваюче-дисоційована вибачаюче-асоційована	-	-
	+	-		+	+
Фи. А	+	-	відсторонено-дисоційована асоційована	+	-
	+	+		+	+
Ба. А	+	+	квазінонконформно-дисоційована асоційована	+	-
	+	+		+	+
Та. А	+	+	асоційована асоційована	+	+
	+	+		+	+
Ле. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-

Б	-	-	дисоційована	-	-
Ру. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
Вл. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	конформно-асоційована	-	+
За. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	конформно-асоційована	-	+
Сь. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Мо. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Хо. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Ми. А	+	-	вибачаюче-асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
До. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Ку. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Як. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	-
Го. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Ка. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Бак. А	-	+	афіліативно-асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Па. А	-	+	афіліативно-асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Ив. А	+	-	конформно-дисоційована	-	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Кр. А	+	-	вибачаюче-асоційована	+	+
Б	+	-	вибачаюче-асоційована	+	+
Ро. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Гр. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Ма. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Де. А	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Б	+	+	квазінонконформно- дисоційована	+	-

Таблиця Б.2

**Карта педагогічних інтеракцій
(10 «Б» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)**

Прізвище учня	Учитель		Тип взаємодії	Учень	
	став- лення	вира- ження		став- лення	вира- ження
Ха. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	-	асоційована	+	+
Ги. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Че. А	-	-	дисоційована	-	-

Б	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
Лю. А	+	+	квазінонконформно-дисоційована	+	-
Б	-	+	викриваюче-дисоційована	-	-
Чи. А	-	-	парадоксально-дисоційована	+	-
Б	-	-	парадоксально-дисоційована	+	-
Го. А	-	-	дисоційована	-	-
Б	-	-	парадоксально-асоційована	+	+
Ко. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Гр. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Ас. А	+	+	асоційована	+	+
Б	-	-	парадоксально-дисоційована	+	-
Бу. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Ул. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	-	вибачаюче-асоційована	+	-
Бр. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	-	вибачаюче-асоційована	+	-
Ку. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Ив. А	+	+	асоційована	+	+
Б	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
Га. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	-
Те. А	+	-	відстороненно-дисоційована	+	-
Б	+	+	асоційована	+	+
Со. А	+	+	асоційована	+	-
Б	-	-	парадоксально-дисоційована	+	-
Ка. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Са. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Ма. А	+	+	асоційована	+	+
Б	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
Ив. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Ла. А	+	+	асоційована	+	+
Б	+	+	асоційована	+	+
Де. А	+	+	асоційована	+	+
Б	-	+	афіліативно-асоційована	+	+
Бо. А	+	-	протестно-дисоційована	-	-
Б	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
Ба. А	+	-	протестно-дисоційована	-	-
Б	-	+	афіліативно-асоційована	+	+

Таблиця Б.3

**Карта педагогічних інтеракцій
(10 «В» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)**

Прізвище учня	Учитель		Тип взаємодії	Учень	
	став- лення	вира- ження		став- лення	вира- ження

Ал.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Си.	А	-	-	парадоксально-дисоційована	+	-
	Б	-	-	дисоційована	-	-
Ст.	А	+	-	вибачаюче-асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Са.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	-	боязливо-асоційована	-	+
Ку.	А	-	+	афіліативно-асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Пр.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	-	боязливо-асоційована	-	+
Ме.	А	+	+	нонконформно-дисоційована	-	-
	Б	-	+	афіліативно-асоційована	+	+
Ко.	А	+	+	конформно-асоційована	-	+
	Б	-	+	викриваюче-дисоційована	-	-
Кн.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	-	вибачаюче-асоційована	+	+
Ис.	А	+	+	квазінонконформно-дисоційована	+	-
	Б	+	-	вибачаюче-асоційована	+	+
Ба.	А	+	-	відсторонено-дисоційована викриваюче	+	-
	Б	-	+	-дисоційована	-	-
Ки.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	-	відстороненно-дисоційована	+	-
Дм.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Го.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	+	викриваюче-дисоційована	-	-
Ма.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	-
Ши.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+

Таблиця Б.4

**Карта педагогічних інтеракцій
(11 «А» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)**

Прізвище учня	Учитель		Тип взаємодії	Учень	
	став- лення	вира- ження		став- лення	вира- ження
Ко А	+	+	асоційована	+	+
	+	+	асоційована	+	+
Ми. А	+	+	асоційована	+	+
	+	+	асоційована	+	+
Ра. А	+	+	асоційована	+	+
	+	+	асоційована	+	+

Ку.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	+	афіліативно-асоційована	+	+
Ма.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	-	вибачаюче-асоційована	+	+
Кл.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ер.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ст.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Кр.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	+	викриваюче-дисоційована	-	-
То.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ар.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ма.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	-	відсторонено-асоційована	+	-
Ти.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
До.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ив.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	-
Ме.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Кн.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	конформно-асоційована	-	+
Че.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ко.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	-	дисоційована	-	-
Ро.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ст.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
Фи.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ка.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ре.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	квазінонконформно-дисоційована	+	-

Таблиця Б.5

**Карта педагогічних інтеракцій
(11 «Б» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)**

Прізвище учня	Учитель		Тип взаємодії	Учень	
	став- лення	вира- ження		став- лення	вира- ження
Ми.	А	+	асоційована	+	+
	Б	+	конформно-асоційована	-	+
Ка.	А	+	асоційована	+	+
	Б	+	асоційована	+	+
Ив.	А	+	асоційована	+	+
	Б	-	конвенційно-асоційована	-	+

Др.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	-	відсторонено-дисоційована	+	-
Ше.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	-	асоційована	+	+
Бо.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Во.	А	+	+	нонконформно-дисоційована	-	-
	Б	+	+	асоційована	+	+
Бу.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Па.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
По.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ос.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ку.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ши.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ди.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	конформно-асоційована	-	+
Пр.	А	+	+	нонконформно-диссоциированное	-	-
	Б	+	+	квазінонконформно-дисоційована	+	-
Гу.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	квазінонконформно-дисоційована	+	-
Ин.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Кл.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
Кр.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+

Таблиця Б.6

**Карта педагогічних інтеракцій
(11 «В» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)**

Прізвище учня	Учитель		Тип взаємодії	Учень		
	став- лення	вира- ження		став- лення	вира- ження	
Ба.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Бо.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Го.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	-	конформно-асоційована	-	+
Гр.	А	+	+	нонконформно-дисоційована	-	-
	Б	+	+	квазінонконформно-дисоційована	+	-
Га.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+

Ер.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Сл.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ма.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	-	+	конвенційно-асоційована	-	+
Бр.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	конформно-асоційована	-	+
Як.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Са.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Да.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ги.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ве.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ра.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
На.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Пи.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	-	відсторонено-асоційована	+	-
Му.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	-	конформно-асоційована	-	+
Ва.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Бе.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Би.	А	+	+	асоційована	+	+
	Б	+	+	асоційована	+	+
Ко.	А	+	+	нонконформно-дисоційована	-	-
	Б	+	+	квазінонконформно-дисоційована	+	-

Додаток В

В.1 Порівняльні оцінки актуального та ідеального “Я” у школярів

Таблиця В.1.1

**Порівняльні оцінки актуального та ідеального “Я”
(10 «Б» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)**

Прізвище	Номери октантів								Найбільш виражені октанти	
	домінантні				недомінантні					
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Ар.	12	10	13	10	8	9	11	13	А	1, 3, 7, 8
	12	10	7	8	7	9	12	15	Б	1, 7, 8
Ка.	13	9	11	8	11	8	10	13	А	1, 3, 5, 8
	14	10	9	8	9	7	9	11	Б	1, 8
Кр.	12	15	11	11	3	6	4	3	А	1, 2, 3, 4
	14	10	10	9	4	9	12	10	Б	1, 7
Ку.	11	8	9	5	10	4	6	7	А	1, 5
	12	6	6	3	6	4	8	10	Б	1, 8
Ма	13	10	10	10	9	10	10	8	А	1
	11	10	11	7	4	11	12	12	Б	1, 3, 6, 7, 8

Mi.	10 12	7 7	6 7	5 4	4 4	8 5	8 7	9 9	A Б	1 1
Ро.	11 14	8 8	8 9	6 2	7 4	12 9	7 7	10 9	A Б	1,6,8 1,6
Ca.	11 13	12 10	15 14	12 8	7 9	5 5	4 8	9 11	A Б	1,2,3,4 1,3,8
Се.	9 13	7 10	7 8	6 3	11 11	9 8	11 9	10 14	A Б	5,7 1,5,8
То.	13 13	12 9	13 8	10 7	9 12	9 8	10 8	11 13	A Б	1,2,3,8 1,5,8
Ту.	13 14	14 13	12 14	10 11	4 4	7 9	3 7	4 10	A Б	1,2,3 1,2,3,4
Фі.	13 14	10 9	10 9	8 5	8 5	11 10	8 8	7 7	A Б	1,6 1
Ко.	13 14	11 8	8 10	9 6	7 9	9 8	8 12	6 12	A Б	1,2 1,7,8
Пе.	6 10	7 8	10 9	4 4	6 6	10 8	5 10	10 8	A Б	3,6,8 1,7
Во.	6 9	6 6	4 5	4 4	9 4	7 4	7 8	6 9	A Б	5 1,8

Таблиця В.1.2

**Порівняльні оцінки актуального та ідеального «Я»
(10 «В» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)**

Пріз- вище	Номери октантів								Найбільш виражені октанти	
	домінантні				Недомінантні					
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Бо.	13	8	10	12	13	7	11	13	A	1,4,5,7,8
	15	12	9	10	9	10	10	11	Б	1,2,7,8
Бр.	11	8	9	6	10	5	8	7	A	1,5
	8	10	10	8	5	6	8	6	Б	2,3
Да.	9	9	7	7	7	4	9	8	A	1
	10	9	6	10	5	6	9	5	Б	1,4
Ба.	14	9	8	10	5	6	9	5	A	1,4
	10	7	5	8	1	4	6	6	Б	1
Пе.	14	15	15	11	2	8	8	5	A	1,2,3
	13	15	13	8	4	10	11	7	Б	1,2,3
Га.	12	6	10	5	7	9	8	7	A	1,3
	12	8	9	6	10	8	10	10	Б	1,5,7,8
Ер.	10	4	6	9	10	5	10	8	A	1,5,7
	14	9	6	4	8	8	7	9	Б	1
Ма.	9	7	9	8	10	10	10	7	A	5,6,7
	10	8	8	7	6	9	10	9	Б	1,7
Мо.	12	5	9	10	14	8	7	4	A	1,5,7
	14	4	4	5	5	5	6	2	Б	1
Му.	11	7	9	7	11	11	9	9	A	1,5,6
	15	5	6	7	6	9	8	9	Б	1

На.	10 12	8 7	6 4	10 8	10 10	7 6	12 10	14 10	А Б	7,8 1
Са.	12 13	6 9	9 4	7 7	13 12	4 3	8 8	7 4	А Б	1,5 1,5
Сл.	6 10	6 6	12 6	7 3	10 8	8 8	12 8	10 6	А Б	3,7 1
Ра.	8 10	6 7	10 9	10 9	8 9	8 8	8 6	10 10	А Б	3,4,7 1,8
Пі.	10 12	9 7	12 10	10 8	13 10	8 8	10 10	12 12	А Б	3,5,8 1,8
Кр.	12 14	10 7	6 6	9 8	5 7	6 6	9 8	7 12	А Б	1,2 1,8
Як.	8 12	6 6	7 5	6 5	6 6	7 7	10 9	7 8	А Б	7 1

Таблиця В.1.3

**Порівняльні оцінки актуального та ідеального «Я»
(11 «А» клас ЗОШ №9 м. Ізмаїла)**

Прізвище	Номери октантів								А	Б	Найбільш виражені октанти
	домінантні				недомінантні						
	1	2	3	4	5	6	7	8			
Юр.	8	9	9	6	12	8	7	11	А	5,8	
	13	11	9	8	7	5	8	8	Б	1, 2	
Сі.	9	5	11	6	9	8	7	6	А	3	
	11	11	9	7	4	5	9	6	Б	1,2	
Ка.	12	10	12	9	7	9	11	9	А	1,3,7	
	14	8	12	10	8	10	10	12	Б	1,3,8	
На.	15	10	8	6	5	5	9	10	А	1	
	14	10	7	5	5	5	9	11	Б	1	
Ва	9	7	10	5	8	7	6	8	А	3	
	13	9	10	4	5	5	9	10	Б	1	
Ку.	10	7	8	8	8	10	6	10	А	1,6,8	
	13	10	11	8	5	6	8	8	Б	1,3	
Чі.	16	12	14	12	7	5	5	7	А	1,3	
	15	13	11	13	6	5	5	7	Б	1,2,4	
Гл.	8	8	8	5	9	8	9	11	А	8	
	11	8	9	6	7	6	9	12	Б	1,8	
Та.	9	5	6	4	12	12	13	10	А	5,6,7	
	9	8	6	2	9	8	6	11	Б	8	
Св.	10	5	7	10	12	9	8	12	А	5,8	
	10	5	7	9	12	9	8	12	Б	5,8	
Др.	8	4	9	11	14	10	7	13	А	5,8	
	10	6	9	10	12	8	9	13	Б	5,8	
Се.	6	8	9	7	12	4	10	10	А	5,7,8	
	9	8	10	7	10	4	10	10	Б	5,7,8	

Кв.	6 8	1 4	8 5	5 2	8 6	10 9	7 9	14 10	А Б	8 8
Ко.	10 12	6 8	6 9	8 5	6 7	8 6	9 9	8 6	А Б	1 1
Ст.	11 11	10 8	12 11	6 6	5 5	6 4	7 6	11 11	А Б	1,3,8 1,3,8
Са.	8 13	4 9	6 6	11 6	10 7	3 3	8 9	11 11	А Б	4,8 1,8
До.	10 15	9 12	8 7	5 7	4 3	5 4	10 9	13 10	А Б	8 1
Ме.	7 12	6 7	7 8	4 3	12 7	9 4	10 10	10 12	А Б	5 1,8
Ши.	6 6	4 4	4 4	4 4	11 11	13 13	11 11	14 14	А Б	6,8 6,8
Се.	9 11	9 9	10 8	6 5	8 7	9 5	12 11	11 11	А Б	7,8 1,7,8
Ру.	12 14	12 12	12 12	8 8	10 10	8 8	10 10	12 12	А Б	1,2,3,8 1,2,3,8
Дм.	10 12	8 6	9 7	8 8	6 6	6 5	7 9	11 11	А Б	1,8 1,8

В.2 Порівняльні оцінки актуального та ідеального “Я” у студентів

Таблиця В.2.1

Порівняльні оцінки актуального та ідеального “Я” (експериментальна група)

Прізвище	Номери октантів								Найбільш виражені октанти	
	домінантні				недомінантні					
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Бо.	6	5	3	7	11	12	8	5	А	5,6 8
	8	5	6	2	4	4	8	10	Б	
Бу.	11	6	5	5	3	7	8	11	А	1,8 1,8
	11	7	5	4	3	8	9	10	Б	
Во.	10	7	10	9	7	9	6	13	А	8 1,8
	12	7	8	2	4	4	7	12	Б	
Го.	13	7	12	10	5	9	10	10	А	1 1
	14	7	7	3	4	9	10	10	Б	
Де	8	7	14	10	9	7	13	14	А	3,7,8 1,7,8
	12	7	7	2	5	7	12	13	Б	
Жу.	10	5	5	4	10	8	10	14	А	8 1,7
	11	6	7	3	4	3	10	9	Б	
Кі.	10	6	7	5	12	13	15	14	А	7,8 1,7,8
	13	8	8	4	4	7	13	14	Б	
Ко.	10	6	6	7	12	7	14	15	А	7,8 8
	11	6	7	6	12	7	11	14	Б	
Кр.	6	2	5	2	7	9	10	9	А	6,7,8 1,6,7,8
	9	5	4	4	8	9	9	10	Б	
Ма.	7	4	7	5	7	9	9	6	А	7,8 1
	14	7	7	2	2	9	9	11	Б	
Мр.	5	4	5	4	9	6	10	10	А	7,8 1,8
	12	6	5	3	3	6	7	12	Б	
На.	9	6	5	4	5	5	7	11	А	8 1,8
	11	6	3	4	6	5	8	11	Б	

Не.	7 8	2 2	7 5	4 5	7 11	10 12	12 14	14 14	А Б	8 7,8
Пр.	7 9	6 7	9 5	12 4	8 2	7 6	5 9	8 11	А Б	4 8
Ре.	10 11	5 7	9 10	8 7	8 4	11 7	10 12	10 2	А Б	1,6,7,8 1,7
То.	6 10	2 7	10 5	8 4	13 6	8 6	10 9	14 9	А Б	5,8 1,7,8
Ул.	11 7	5 15	8 5	9 5	9 5	8 6	10 10	7 10	А Б	1,7 7,8
Шев.	15 13	15 6	8 5	10 2	10 6	8 7	13 12	14 15	А Б	1,2,8 8
Шей.	13 15	10 8	11 8	7 2	3 5	4 7	7 11	8 15	А Б	1 1,8

Таблиця В.2.2

**Порівняльні оцінки актуального та ідеального “Я”
(контрольна група)**

Пріз- Вище	Номери октантів									Найбільш виражені октанти
	домінантні				недомінантні					
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Бо.	11	9	9	8	7	7	9	8	А	1
	12	9	10	10	9	10	10	12		
Бо.	8	8	8	6	9	8	9	11	А	8
	12	9	9	7	7	8	9	12		
Гр.	12	10	5	8	7	9	7	9	А	1
	13	7	6	9	7	8	11	8		
Да.	9	8	6	7	8	6	8	8	А	1
	10	7	6	8	5	6	10	9		
Же.	12	9	8	6	7	12	8	10	А	1,6
	14	8	8	7	5	10	8	10		
Ко	11	9	9	7	8	6	8	6	А	1
	8	10	9	7	8	6	8	10		
Кол.	11	8	8	8	9	9	8	11	А	1,8
	14	6	7	6	7	8	9	8		
Ле.	12	10	7	6	11	12	10	7	А	1,6
	14	9	8	3	11	9	12	10		
Ма.	12	10	11	5	10	6	7	6	А	1
	12	10	10	4	6	8	10	10		
Ра.	6	7	8	9	6	9	8	10	А	8
	9	8	10	6	6	8	12	8		
Та.	14	9	9	9	5	6	5	11	А	1
	10	6	8	8	4	4	6	8		
То.	6	6	10	8	8	8	10	10	А	7,8
	6	6	8	5	8	8	10	6		

Тр.	8 10	6 6	7 6	7 6	6 6	8 6	10 9	12 11	А Б	7,8 1,8
Фе.	9 12	7 9	8 7	6 5	5 5	6 7	9 8	11 11	А Б	8 1,8
Шв.	8 12	4 6	6 5	10 9	14 8	10 8	7 9	12 12	А Б	5 1,8
Яц.	7 12	9 9	8 7	4 5	12 7	9 6	10 10	10 12	А Б	5 1,8

Додаток Д

Д.1 “Особистісні” та “предметні” помилки вчителів

1. “Мені здається, що вчителі добре до мене ставляться”

Таблиця Д.1.1

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Деякі	65	58	65	57	60
Ніхто	13	4	-	9	7

Таблиця Д.1.2

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Деякі	33	62	32	30	43
Ніхто	7	5	4	25	-

2. “Мені здається, що вчителі розуміють мій душевний стан”

Таблиця Д.1.3

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	55	54	54	57	70
Ніколи	35	25	19	9	10

Таблиця Д.1.4

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	33	48	52	35	36
Ніколи	53	48	24	60	50

3. “Буває, що слова вчителя боляче ранять мене”

Таблиця Д.1.5

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	48	42	81	71	53
Ніколи	32	46	4	9	13

Таблиця Д.1.6

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	27	67	68	45	50
Ніколи	47	50	24	35	36

4. “Мені здається, що мої очікування відносно доброзичливих контактів з учителями збуваються”

Таблиця Д.1.7

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	48	54	58	38	43
Ніколи	16	4		9	3

Таблиця Д.1.8

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	67	62	52	55	36
Ніколи	13	5	8	5	14

5. “Мені здається, що вчителям байдуже, чи розуміють їх учні чи ні”

Таблиця Д.1.9

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	45	75	62	71	63
Ніколи	32	17	15	24	17

Таблиця Д.1.10

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	47	50	64	60	57
Ніколи	27	5	32	20	7

6. “Мені здається, що вчителі намагаються пояснювати на уроці зрозуміло і доступно”

Таблиця Д.1.11

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Деякі	29	54	27	57	50

Ніхто	3	8			
-------	---	---	--	--	--

Таблиця Д.1.12

Оцінка Клас	9б	9г	10а	11а	11б
Деякі	33	28	32	15	21
Ніхто	7	-	-	-	29

7. “В мовленні вчителів є слова, які мені незрозумілі”

Таблиця Д.1.13

Оцінка Клас	9б	9г	10а	11а	11б
Мало	58	46	38	76	47
Немає	13	25	15	9	33

Таблиця Д.1.14

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Мало	40	76	44	55	57
Немає	27	14	48	35	21

8. “Мені здається, що вчителі говорять надто складно”

Таблиця Д.1.15

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	74	58	73	76	63
Деякі	23	33	15	9	33

Таблиця Д.1.16

Клас Оцінка	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	60	62	47	65	50
Ніколи	27	14	41	20	36

Д.2 Мовлення старшокласників

Таблиця Д.2.1

Шари лексики в мовленні старшокласників (1996 р.)

Клас	Всього Слів	Нормативні (%)	Просторіччя (%)	Жаргонні (%)	Вульгаризми (%)
11«А»	95	32	32	14	20
11«Б»	79	27	32	33	9
11«В»	89	40	20	10	21
М	87,6	33	28	19	16,6

Таблиця Д.2.2

Шари лексики в мовленні старшокласників (2000 р.)

Клас	Всього слів	Нормативні (%)	Просторічні (%)	Жаргонні (%)	Вульгаризми (%)
10«А»	179	40	15	32	13
10«Б»	85	40	7	44	9
10«В»	80	28	-	46	26
11«А»	92	32	8	40	18
11«Б»	89	57	13	28	2
М	105	39,4	8,6	38	13,6

Таблиця Д.2.3

Нормативна, просторічна, жаргонна і вульгарна лексика в мовленні старшокласників (1996 р.)

Клас	Всього Слів	Нормативні (%)	Просторічні (%)	Жаргонні (%)	Вульгаризми (%)
11«А»	52	25	15	25	33
11«Б»	49	14	22	37	18
11«В»	42	5	10	70	5
М	48	14,6	15,6	44	18,6

Таблиця Д.2.4

Нормативна, просторічна, жаргонна і вульгарна лексика в мовленні старшокласників (2000 р.)

Клас	Всього Слів	Нормативні (%)	Просторічні (%)	Жаргонні (%)	Вульгаризми (%)
10«А»	101	5	16	63	16
10«Б»	120	10	4	25	61
10«В»	85	7	1	30	62
11«А»	106	23	6	43	28
11«Б»	70	24	11	37	24
М	96	13,8	7,6	39,6	38,2

Таблиця Д.2.5

Використання жаргонізмів і вульгаризмів в мовленні старшокласників (1996 р.)

Клас	Всього Слів	Жаргонні (%)	Вульгаризми (%)
11«А»	47	77	23
11«Б»	59	92	8
11«В»	105	82	18
М	70	83,6	16,3

Таблиця Д.2.6

Використання жаргонізмів і вульгаризмів в мовленні старшокласників (2000 р.)

Клас	Всього Слів	Жаргонні (%)	Вульгаризми (%)
10«А»	98	81	19
10«Б»	84	58	42
10«В»	65	82	18
11«А»	54	89	11
11«Б»	52	92	8
М	70	80,4	19,6

Д.3. Розуміння учнями мовлення вчителя на уроці

Таблиця Д.3.1

1. «Пояснення вчителя мені здається незрозумілим» (1992 р.)

Клас Оцінки	7б	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	-	-	-	-	-	-	-	-
Часто	4	-	16	29	21	31	33	7

Таблиця Д.3.2

«Пояснення вчителя мені здається незрозумілим» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	-	-	5	-	5	-	-	-
Часто	-	5	14	7	28	12	20	-

Таблиця Д.3.3

2. «У мові вчителя є слова, що мені незрозумілі» (1992 р.)

Клас Оцінки	7б	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Багато	4	-	-	10	-	4	-	-
Середнє	13	4	4	16	29	42	14	24

Таблиця Д.3.4

«У мові вчителя є слова, що мені незрозумілі» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Багато	-	-	5	-	5	-	-	-
Середнє	33	5	18	38	5	8	10	21

Таблиця Д.3.5

3. «Мені здається, що вчитель говорить занадто складно» (1992 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	4	-	-	-	4	-	-	-
Часто	8	13	12	-	4	12	9	3

Таблиця Д.3.6

«Мені здається, що вчитель говорить занадто складно» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	-	-	5	-	5	-	-	-
Часто	11	-	8	13	19	-	15	7

Таблиця Д.3.7

4. «Мені здається, що вчителі намагаються пояснити на уроці дохідливо і доступно» (1992 р.)

Клас Оцінки	7б	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	25	-	72	29	54	27	57	50
Ніколи	-	-	-	3	8	-	-	-

Таблиця Д.3.8

«Мені здається, що вчителі намагаються пояснити на уроці дохідливо і доступно» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	27	21	2	33	28	32	15	26
Ніколи	-	-	5	7	-	-	-	29

Таблиця Д.3.9

5. «Мені здається, що вчителям байдуже, чи розуміють їх учні на уроці чи ні» (1992 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	13	-	8	10	-	-	-	-
Часто	4	8	8	10	23	9	-	20

Таблиця Д.3.10

«Мені здається, що вчителям байдуже, чи розуміють їх учні на уроці чи ні» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	-	-	5	7	14	-	10	7
Часто	-	16	18	20	24	4	10	29

Таблиця Д.3.11

6. «Мене дратує моя власна нетямущість на уроці» (1992 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	-	4	4	6	17	12	-	13
Часто	17	-	12	-	4	27	38	3

Таблиця Д.3.12

«Мене дратує моя власна нетямущість на уроці» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	12	5	5	7	10	-	10	-
Часто	11	26	4	27	24	4	15	14

Таблиця Д.3.13

7. «Буває, що на уроці мені хочеться запитати вчителя» (1992 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
----------------	----	----	----	----	----	-----	-----	-----

Завжди	-	-	-	3	21	-	-	-
Часто	25	25	48	32	29	35	28	30

Таблиця Д.3.14

«Буває, що на уроці мені хочеться запитати вчителя» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	6	5	-	7	14	4	-	-
Часто	-	11	36	27	24	16	50	36

Таблиця Д.3.15

8. «Мені хочеться, щоб учителі на уроці частіше зверталися до мене» (1992 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	13	-	8	3	4	-	5	-
Часто	13	21	36	23	13	19	-	13

Таблиця Д.3.16

**«Мені хочеться, щоб учителі на уроці частіше зверталися до мене»
(2004 р.)**

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	-	5	9	20	5	8	-	7
Часто	38	42	23	20	5	20	5	14

Таблиця Д.3.17

**9. «Мені здається, що на уроці вчителі лише переказують нам зміст
параграфа чи розділу підручника» (1992 р.)**

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	4	-	-	3	-	-	-	-
Часто	13	17	60	32	42	15	14	33

Таблиця Д.3.18

«Мені здається, що на уроці вчителі лише переказують нам зміст параграфа чи розділу підручника» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	6	16	9	-	19	-	-	-
Часто	33	16	27	47	33	28	10	29

Таблиця Д.3.19

10. «Мені здається, що вчителі володіють своїм навчальним предметом» (1992 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Усі	38	17	4	29	8	12	-	-
Більшість	46	67	64	52	38	77	81	63

Таблиця Д.3.20

«Мені здається, що вчителі володіють своїм навчальним предметом» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Усі	44	63	41	20	10	20	40	21
Більшість	56	26	32	73	43	56	50	50

Таблиця Д.3.21

11. «Буває, що я думкою раджуся, спорю, розмовляю з учителем, який мені чимось подобається» (1992 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	4	-	-	6	-	15	5	-
Часто	4	21	12	16	17	23	-	13

Таблиця Д.3.22

«Буває, що я думкою раджуся, спорю, розмовляю з учителем, який мені чимось подобається» (2004 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Іноді	55	68	45	60	62	47	65	50
Ніколи	33	32	45	27	14	41	20	36

Таблиця Д.3.23

12. «Мені здається, що серед учителів зустрічаються цікаві люди» (1992 р.)

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	8	-	-	3	21	-	-	3
Часто	29	21	24	35	29	38	33	17

Таблиця Д.3.24

**«Мені здається, що серед учителів зустрічаються цікаві люди»
(2004 р.)**

Клас Оцінки	8а	8б	8г	9б	9г	10а	11а	11б
Завжди	7	11	9	7	14	-	20	14
Часто	33	53	36	53	33	32	45	36

Додаток Е

Оцінювання “ідеального вчителя” учнями шкіл різних регіонів

Таблиця Е.1

**Оцінювання “ідеального вчителя” учнями 11 «В» класу ЗОШ №9 м.
Ізмаїла**

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	товариськість	1	логічність	-2
2	компетентність	2	компетентність	-
3	логічність	3	товариськість	-
4	інформативність	4	доступність	-5
5	особистість	5	інформативність	+1
6	ерудиція	6	особистість	+1
7	практичність	7	практичність	-
8	наочність	8	наочність	-
9	доступність	9	ерудиція	-
10	системність	10	колегіальність	-2
11	особистісна позиція	11	самостійна робота	-3
12	колегіальність	12	системність	+2
13	гуманність	13	гуманність	-
14	самостійна робота	14	особистісна позиція	+3
15	критичність	15	критичність	-
16	міжпредметні зв'язки	16	міжпредметні зв'язки	-

ОМ-ЕМ=0,12
 БМ-ЕМ= -0,17
 ОМ-БМ= -0,06

Таблиця Е.2

**Оцінювання “ідеального вчителя” учнями 10 «Б» клас ЗОШ №241 м.
 Києва**

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	інформативність	1	доступність	-10
2	логічність	2	логічність	-
3	наочність	3	товариськість	-7
4	ерудиція	4	наочність	+1
5	колегіальність	5	інформативність	+4
6	компетентність	6	колегіальність	+1
7	практичність	7	компетентність	+1
8	міжпредметні зв'язки	8	особистість	-4
9	гуманність	9	ерудиція	+5
10	товариськість	10	гуманність	+1
11	доступність	11	практичність	+4
12	особистість	12	самостійна робота	-2
13	особистісна позиція	13	міжпредметні зв'язки	+5
14	самостійна робота	14	критичність	-1
15	критичність	15	особистісна позиція	+2
16	системність	16	системність	-

ОМ-ЕМ= -0,16
 БМ-ЕМ= -0,26
 ОМ-БМ= -0,14

Таблиця Е.3

**Оцінювання “ідеального вчителя” учнями 10 «Б» клас ЗОШ №65 м.
 Мінська**

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	інформативність	1	доступність	-1
2	доступність	2	інформативність	+1
3	логічність	3	логічність	-
4	гуманність	4	гуманність	-
5	самостійна робота	5	компетентність	-1
6	компетентність	6	практичність	-5
7	ерудиція	7	самостійна робота	+2
8	товариськість	8	системність	-6
9	особистість	9	критичність	-4
10	наочність	10	колегіальність	-5
11	практичність	11	особистість	+2
12	міжпредметні зв'язки	12	товариськість	+4
13	критичність	13	наочність	+3
14	системність	14	ерудиція	+7
15	колегіальність	15	особистісна позиція	-1
16	особистісна позиція	16	міжпредметні зв'язки	+4

ОМ-ЕМ= -0,29

БМ-ЕМ= -0,38

ОМ-БМ= -0,25

Таблиця Е.1.4

**Оцінювання “ідеального вчителя” учнями 10 «В» клас ЗОШ №65 м.
Мінська**

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	логічність	1	компетентність	-2
2	доступність	2	гуманність	-6
3	компетентність	3	доступність	+1
4	інформативність	4	логічність	+3
5	особистість	5	ерудиція	-1
6	ерудиція	6	особистість	+1
7	практичність	7	практичність	-
8	гуманність	8	інформативність	+4
9	системність	9	наочність	-3
10	товариськість	10	особистісна позиція	-6
11	наочність	11	колегіальність	-1
12	колегіальність	12	міжпредметні зв'язки	-2
13	самостійна робота	13	системність	+4
14	міжпредметні зв'язки	14	критичність	-1
15	критичність	15	товариськість	+5
16	особистісна позиція	16	самостійна робота	+3

ОМ-ЕМ= -0,11

БМ-ЕМ= 0,19

ОМ-БМ= 0,07

Додаток Ж

Додаток Ж.1

Таблиця Ж.1.1

Самооцінка вчителя Л.Т. за інтерактивними параметрами

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	гуманність	2	особистісна позиція	-6
3	товариськість	3	ерудиція	-6
4	системність	4	компетентність	-6
5	практичність	5	критичність	-2
6	доступність	6	товариськість	+3
7	самостійна робота	7	міжпредметні зв'язки	-8
8	особистісна позиція	8	системність	+4
9	ерудиція	9	практичність	+4
10	компетентність	10	доступність	+4
11	критичність	11	наочність	-5
12	колегіальність	12	логічність	-2
13	інформативність	13	самостійна робота	+6

14	логічність	14	гуманність	+12
15	міжпредметні зв'язки	15	колегіальність	+3
16	наочність	16	інформативність	+3

Таблиця Ж.1.2

Оцінка вчителя Л.Т. учнями 10 класу за інтерактивними параметрами

Прізвище Учня	Коефіцієнт рангової кореляції		
	ОМ – ЕМ	БМ – ЕМ	ОМ – БМ
Аб.	0,59	0,44	0,36
Ав.	0,69	0,64	0,36
Ба.	0,48	0,49	0,57
Бе.	0,99	0,99	0,99
Бо.	0,64	0,47	0,52
Ді.	0,81	-0,05	0,03
Ка.	0,79	0,47	0,40
Кр.	0,71	0,71	1,00
Ку.	0,57	0,36	0,48
Ма.	0,83	0,85	0,96

Таблиця Ж.1.3

Оцінка ідеального вчителя вчителем Л.Т. за інтерактивними параметрами

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	ерудиція	-9
2	особистісна позиція	2	компетентність	-1
3	компетентність	3	критичність	-8
4	гуманність	4	гуманність	-
5	товариськість	5	товариськість	-
6	міжпредметні зв'язки	6	міжпредметні зв'язки	-
7	системність	7	системність	-
8	доступність	8	практичність	-5
9	наочність	9	доступність	+1
10	ерудиція	10	наочність	+1
11	критичність	11	логічність	-3
12	колегіальність	12	самостійна робота	-3
13	практичність	13	особистість	+12
14	логічність	14	особистісна позиція	+12
15	самостійна робота	15	колегіальність	+3
16	інформативність	16	інформативність	-

Таблиця Ж.1.4

Оцінка ідеального вчителя учнями 10 класу за інтерактивними параметрами

Прізвище Учня	Коефіцієнт рангової кореляції		
	ОМ – ЕМ	БМ – ЕМ	ОМ – БМ
Аб.	0,39	0,25	0,36
Ав.	0,65	0,82	0,75
Ба.	0,78	0,72	0,62
Бе.	0,65	0,80	0,67
Бо.	0,46	0,62	0,75
Ді.	0,89	0,53	0,51
Ка.	0,50	0,56	0,58
Кр.	0,71	0,71	1,00
Ку.	0,53	0,34	0,44
Ма.	1,00	1,00	1,00

Таблиця Ж.1.5

Самооцінка вчительки Е.Ш. за інтерактивними параметрами

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	особистість	0
2	особистісна позиція	2	компетентність	-4
3	критичність	3	критичність	0
4	інформативність	4	гуманність	-3
5	ерудиція	5	товариськість	-3
6	компетентність	6	інформативність	+2
7	гуманність	7	системність	-3
8	товариськість	8	доступність	-4
9	колегіальність	9	логічність	-5
10	системність	10	особистісна позиція	+8
11	практичність	11	ерудиція	+6
12	доступність	12	міжпредметні зв'язки	-4
13	наочність	13	практичність	+2
14	логічність	14	наочність	+1
15	самостійна робота	15	колегіальність	+6
16	міжпредметні зв'язки	16	самостійна робота	+1

Таблиця Ж.1.6

Оцінка вчителькою Е.Ш. ідеального вчителя за інтерактивними параметрами

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	компетентність	2	особистісна позиція	-7
3	критичність	3	компетентність	+1
4	колегіальність	4	критичність	+1

5	інформативність	5	інформативність	-
6	системність	6	системність	-
7	логічність	7	логічність	-
8	самостійна робота	8	самостійна робота	-
9	особистісна позиція	9	ерудиція	-1
10	ерудиція	10	гуманність	-6
11	товариськість	11	товариськість	-
12	міжпредметні зв'язки	12	колегіальність	+8
13	практичність	13	міжпредметні зв'язки	-1
14	доступність	14	практичність	+1
15	наочність	15	доступність	+1
16	гуманність	16	наочність	+1

Таблиця Ж.1.7

Оцінка ідеального вчителя учнями 11 класу за інтерактивними параметрами

Прізвище Учня	Коефіцієнт рангової кореляції		
	ОМ – ЕМ	БМ – ЕМ	ОМ – БМ
Ал.	0,62	0,49	0,97
Бе.	0,36	0,30	0,01
Гр.	0,56	0,32	0,95
Ді.	0,66	-0,05	-0,10
До.	0,15	0,46	0,34
Ду.	0,51	0,27	0,94
Кі.	0,28	0,43	0,42
Ко.	0,51	0,38	0,51
Ма.	0,64	0,69	0,69
Ме.	0,65	0,65	0,99
Ск.	0,80	0,64	0,63
Сю.	0,67	0,47	0,64
По.	0,77	0,34	0,71
Пс.	0,72	0,73	0,65
Пу.	0,61	0,52	0,71
Ті.	0,67	0,59	0,64
Ум.	0,91	0,49	0,41
М	0,59	0,45	0,59

Таблиця Ж.1.8

Рангування параметрів в отриманій моделі з високим і низьким значенням коефіцієнта рангової кореляції в діаді «отримана модель – бажана модель»

Учень Ал.		Учень Бе.	
1	особистість	1	особистість
2	особистісна позиція	2	компетентність
3	ерудиція	3	критичність
4	компетентність	4	товариськість
5	товариськість	5	інформативність
6	колегіальність	6	практичність
7	інформативність	7	доступність
8	системність	8	логічність
9	доступність	9	самостійна робота
10	наочність	10	особистісна позиція

11	логічність	11	ерудиція
12	самостійна робота	12	гуманність
13	критичність	13	колегіальність
14	гуманність	14	міжпредметні зв'язки
15	міжпредметні зв'язки	15	наочність
16	практичність	16	системність

Таблиця Ж.1.9

Рангування параметрів у бажаній моделі з високим і низьким значенням коефіцієнта рангової кореляції в діаді «отримана модель – бажана модель»

Учень Ал.		Різниця рангів	Учень Бе.		Різниця рангів
1	особистість	-	1	ерудиція	-10
2	ерудиція	-1	2	компетентність	-
3	компетентність	-1	3	критичність	-
4	гуманність	-10	4	інформативність	-1
5	товариськість	-	5	практичність	-1
6	колегіальність	-	6	доступність	-1
7	інформативність	-	7	самостійна робота	-2
8	практичність	-8	8	особистість	+7
9	доступність	-	9	особистісна позиція	-1
10	наочність	-	10	товариськість	+6
11	логічність	-	11	наочність	-4
12	самостійна робота	-	12	логічність	+4
13	особистісна позиція	+11	13	гуманність	-
14	критичність	+1	14	колегіальність	+1
15	міжпредметні зв'язки	-	15	міжпредметні зв'язки	+1
16	системність	+8	16	системність	-

Таблиця Ж.1.10

Оцінювання ідеального вчителя за інтерактивними параметрами вчителькою Л.С.

Отримана модель		Бажана модель	
1	особистість	1	особистість
2	особистісна позиція	2	особистісна позиція
3	ерудиція	3	ерудиція
4	компетентність	4	компетентність
5	критичність	5	критичність
6	гуманність	6	гуманність
7	колегіальність	7	колегіальність
8	інформативність	8	інформативність
9	міжпредметні зв'язки	9	міжпредметні зв'язки
10	системність	10	системність
11	практичність	11	практичність
12	доступність	12	доступність
13	наочність	13	наочність
14	логічність	14	логічність
15	самостійна робота	15	самостійна робота
16	товариськість	16	товариськість

Таблиця Ж.1.11

Оцінювання ідеального вчителя учителями ЗОШ №1 м. Ізмаїла в діаді «отримана модель – еталонна модель»

Еталонна модель		Отримана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	логічність	-14
2	особистісна позиція	2	компетентність	-3
3	ерудиція	3	інформативність	-6
4	компетентність	4	самостійна робота	-12
5	критичність	5	гуманність	-1
6	гуманність	6	практичність	-6
7	товариськість	7	критичність	-2
8	колегіальність	8	системність	-3
9	інформативність	9	ерудиція	+6
10	міжпредметні зв'язки	10	наочність	-4
11	системність	11	особистісна позиція	+9
12	практичність	12	товариськість	+5
13	доступність	13	колегіальність	+5
14	наочність	14	міжпредметні зв'язки	+4
15	логічність	15	особистість	+14
16	самостійна робота	16	доступність	+3

Таблиця Ж.1.12

Оцінювання ідеального вчителя учителями ЗОШ №1 м. Ізмаїла в діаді «отримана модель – бажана модель»

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	компетентність	-1
2	компетентність	2	гуманність	-2
3	інформативність	3	інформативність	-
4	гуманність	4	самостійна робота	-1
5	самостійна робота	5	системність	-3
6	практичність	6	логічність	-9
7	критичність	7	ерудиція	-2
8	системність	8	доступність	-8
9	ерудиція	9	практичність	+3
10	наочність	10	особистість	+9
11	особистісна позиція	11	товариськість	-1
12	товариськість	12	колегіальність	-1
13	колегіальність	13	міжпредметні зв'язки	-1
14	міжпредметні зв'язки	14	наочність	+4
15	логічність	15	особистісна позиція	+4
16	доступність	16	критичність	+9

Ж.2 Оцінювання “ідеального вчителя” учителями

Таблиця Ж.2.1

Оцінювання “ідеального вчителя” учителями ЗОШ №1 м. Ізмаїла

Отримана модель	Бажана модель	Різниця рангів
-----------------	---------------	----------------

1	логічність	1	компетентність	-1
2	компетентність	2	гуманність	-3
3	інформативність	3	інформативність	-
4	самостійна робота	4	системність	-4
5	гуманність	5	самостійна робота	+1
6	практичність	6	логічність	+5
7	критичність	7	ерудиція	-2
8	системність	8	доступність	-8
9	ерудиція	9	практичність	+3
10	наочність	10	особистість	-5
11	особистісна позиція	11	товариськість	-1
12	товариськість	12	колеґальність	-1
13	колеґальність	13	міжпредметні зв'язки	-1
14	міжпредметні зв'язки	14	наочність	+4
15	особистість	15	особистісна позиція	+4
16	доступність	16	критичність	+9

$$OM-EM = -0,23$$

$$BM-EM = -0,13$$

$$OM-BM = 0,07$$

Таблиця Ж.2.2

Оцінювання “ідеального вчителя” директором ЗОШ №1 м. Ізмаїла

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	ерудиція	1	особистість	-14
2	особистісна позиція	2	ерудиція	+1
3	компетентність	3	компетентність	-
4	критичність	4	критичність	-
5	гуманність	5	гуманність	-
6	товариськість	6	товариськість	-
7	колеґальність	7	колеґальність	-
8	інформативність	8	інформативність	-
9	міжпредметні зв'язки	9	міжпредметні зв'язки	-
10	системність	10	системність	-
11	практичність	11	практичність	-
12	доступність	12	доступність	-
13	логічність	13	наочність	-3
14	самостійна робота	14	логічність	+1
15	особистість	15	особистісна позиція	+13
16	наочність	16	самостійна робота	+2

$$OM-EM = 0,67$$

$$BM-EM = 0,73$$

$$OM-BM = 0,98$$

Таблиця Ж.2.3

Оцінювання “ідеального вчителя” учителькою Са. (максимальне зближення отриманої і бажаної моделей)

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-

2	особистісна позиція	2	особистісна позиція	-
3	ерудиція	3	ерудиція	-
4	компетентність	4	компетентність	-
5	критичність	5	критичність	-
6	гуманність	6	гуманність	-
7	колегіальність	7	колегіальність	-
8	інформативність	8	інформативність	-
9	міжпредметні зв'язки	9	міжпредметні зв'язки	-
10	системність	10	системність	-
11	практичність	11	практичність	-
12	доступність	12	доступність	-
13	наочність	13	наочність	-
14	логічність	14	логічність	-
15	самостійна робота	15	самостійна робота	-
16	товариськість	16	товариськість	-

ОМ-ЕМ=0,87

БМ-ЕМ=0,87

ОМ-БМ=1,00

Таблиця Ж.2.4

Оцінювання “ідеального вчителя” учителькою Гу. (середнє зближення отриманої і бажаної моделей)

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	особистісна позиція	2	особистісна позиція	-
3	компетентність	3	ерудиція	-9
4	гуманність	4	компетентність	+1
5	товариськість	5	критичність	-8
6	інформативність	6	гуманність	+2
7	міжпредметні зв'язки	7	товариськість	+2
8	практичність	8	інформативність	+2
9	доступність	9	міжпредметні зв'язки	+2
10	логічність	10	доступність	+1
11	самостійна робота	11	наочність	-5
12	ерудиція	12	логічність	+2
13	критичність	13	самостійна робота	+2
14	колегіальність	14	колегіальність	-
15	системність	15	системність	-
16	наочність	16	практичність	+8

ОМ-ЕМ=0,54

БМ-ЕМ=0,84

ОМ-БМ=0,53

Таблиця Ж.2.5

Оцінка “ідеального вчителя” учителькою Кі.(мінімальне зближення отриманої і бажаної моделей)

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистісна позиція	1	компетентність	-2
2	ерудиція	2	товариськість	-3
3	компетентність	3	інформативність	-3
4	гуманність	4	логічність	-4
5	товариськість	5	особистість	-5
6	інформативність	6	особистісна позиція	+5
7	практичність	7	ерудиція	+5
8	логічність	8	критичність	-3
9	самостійна робота	9	гуманність	+5
10	особистість	10	колегіальність	-2
11	критичність	11	міжпредметні зв'язки	-2
12	колегіальність	12	системність	-2
13	міжпредметні зв'язки	13	практичність	+6
14	системність	14	доступність	-1
15	доступність	15	самостійна робота	+6
16	наочність	16	наочність	-

$$OM-EM=0,56$$

$$BM-EM=0,60$$

$$OM-BM=0,12$$

Додаток 3

Таблиця 3.1

Оцінювання учительки Т.Б. учнями 11 класу (ЗОШ №1 м. Сніжного Донецької області)

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	системність	1	доступність	-5
2	компетентність	2	наочність	-6
3	інформативність	3	логічність	-1
4	логічність	4	компетентність	+2
5	ерудиція	5	інформативність	+2
6	доступність	6	ерудиція	+1
7	особистість	7	системність	+6
8	наочність	8	колегіальність	-8
9	практичність	9	практичність	-
10	товариськість	10	самостійна робота	-3
11	критичність	11	товариськість	+1

12	особистісна позиція	12	особистість	+5
13	самостійна робота	13	гуманність	-1
14	гуманність	14	критичність	+3
15	міжпредметні зв'язки	15	особистісна позиція	+3
16	колегіальність	16	міжпредметні зв'язки	+1

$$OM-EM = -0,03$$

$$BM-EM = -0,45$$

$$OM-BM = -0,15$$

Таблиця 3.2

Оцінка учительки Т.Б. учнями – максимальна величина коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель”

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	ерудиція	2	компетентність	-1
3	компетентність	3	критичність	-8
4	інформативність	4	гуманність	-8
5	системність	5	колегіальність	-9
6	доступність	6	міжпредметні зв'язки	-9
7	наочність	7	практичність	-9
8	логічність	8	доступність	+2
9	самостійна робота	9	наочність	+2
10	особистісна позиція	10	особистісна позиція	-
11	критичність	11	ерудиція	+9
12	гуманність	12	товариськість	-1
13	товариськість	13	інформативність	+9
14	колегіальність	14	системність	+9
15	міжпредметні зв'язки	15	логічність	+7
16	практичність	16	самостійна робота	+9

$$OM-EM = 0,25$$

$$BM-EM = 0,57$$

$$OM-BM = 0,85$$

Таблиця 3.3

Оцінка учительки Т.Б. учнями – середня величина коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель”

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	ерудиція	2	ерудиція	-
3	компетентність	3	компетентність	-
4	критичність	4	товариськість	-1
5	товариськість	5	колегіальність	-8
6	інформативність	6	практичність	-8
7	міжпредметні зв'язки	7	доступність	-2
8	системність	8	наочність	-7
9	доступність	9	логічність	-1
10	логічність	10	особистісна позиція	-1
11	особистісна позиція	11	критичність	+7
12	гуманність	12	гуманність	-
13	колегіальність	13	інформативність	+7

14	практичність	14	міжпредметні зв'язки	+7
15	наочність	15	системність	+7
16	самостійна робота	16	самостійна робота	-

$$OM-EM= 0,67$$

$$BM-EM= 0,49$$

$$OM-BM= 0,66$$

Таблиця 3.4

Оцінка учительки Т.Б. учнями – мінімальна величина коефіцієнта рангової кореляції в діаді “отримана модель – бажана модель”

Отримана модель		Бажана модель		Різниця рангів
1	компетентність	1	особистість	-8
2	критичність	2	ерудиція	-9
3	інформативність	3	компетентність	+2
4	системність	4	критичність	+2
5	практичність	5	гуманність	-7
6	доступність	6	інформативність	+3
7	логічність	7	системність	+3
8	самостійна робота	8	практичність	+3
9	особистість	9	доступність	+3
10	особистісна позиція	10	наочність	-5
11	ерудиція	11	логічність	+4
12	гуманність	12	самостійна робота	+4
13	товариськість	13	особистісна позиція	+3
14	міжпредметні зв'язки	14	товариськість	+1
15	наочність	15	колегіальність	-1
16	колегіальність	16	міжпредметні зв'язки	+2

$$OM-EM= -0,08$$

$$BM-EM= 0,46$$

$$OM-BM= - 0,12$$

Додаток И.1

Таблиця И.1

Оцінювання ідеального учителя студентами експериментальної групи до формувального експерименту

Прізвище студента	Коефіцієнт		кореляції
	рангової	OM – EM	
	OM – EM	BM – EM	OM – BM
Бо.	0,50	0,46	0,34
Бу.	0,46	0,92	0,34
Во.	0,59	0,44	0,29
Го.	0,67	0,48	0,66
Де.	0,72	0,69	0,56
Жу.	0,79	0,40	0,50
Ки.	0,56	0,34	0,13
Ко.	0,47	0,20	0,15
Кр.	0,57	0,51	0,75
Ма.	0,56	0,62	0,27
Мр.	0,41	0,35	0,37
На.	0,50	0,80	0,28

Не	0,42	0,60	0,59
Пр.	0,51	-0,02	0,04
Ре.	0,64	0,55	0,53
То	0,74	0,58	0,32
Ул.	0,66	0,65	0,58
Шев.	0,66	0,45	0,45
Шей.	0,32	0,51	0,50
М	0,53	0,50	0,40

Таблиця И.2

Оцінювання ідеального учителя студентами експериментальної групи після формульованого експерименту

Прізвище студента	Коефіцієнт рангової кореляції	
	ОМ – ЕМ	БМ – ЕМ
Бо.	0,63	0,59
Бу.	0,64	0,62
Во.	0,53	0,40
Го.	0,55	0,67
Де.	0,49	0,59
Жу.	0,46	0,62
Ки.	0,39	0,53
Ко.	0,71	0,36
Кр.	0,25	0,44
Ма.	0,44	0,51
Мр.	0,36	0,41
На.	0,14	0,19
Не	0,83	0,85
Пр.	0,06	-0,13
Ре.	0,33	0,15
То	0,35	0,07
Ул.	0,51	0,28
Шев.	0,64	0,69
Шей.	0,77	0,34
М	0,48	0,45

Таблиця И.3

Оцінювання реального учителя та “побажання” йому

Прізвище студента	Коефіцієнт рангової кореляції					
	ОМ – ЕМ		БМ – ЕМ		ОМ – БМ	
	реальний учитель	побажання вчителю	реальний учитель	побажання вчителю	реальний учитель	Побажання вчителю
Бо.	0,39	0,77	0,15	0,91	0,48	0,72
Бу.	0,41	0,29	0,50	0,29	0,19	1,00
Во.	0,53	0,84	0,40	0,76	0,88	0,96
Го.	0,18	0,67	0,76	0,59	0,38	0,64
Де.	0,42	0,65	0,39	0,82	0,07	0,76
Жу.	0,65	0,99	0,81	0,99	0,67	1,00
Ки.	0,28	0,47	0,11	0,47	0,31	1,00
Ко.	0,71	0,45	0,99	0,26	0,68	0,05
Кр.	0,77	0,18	0,68	0,51	0,43	0,77
Ма.	0,97	0,60	0,34	0,21	0,24	0,31
Мр.	0,78	0,70	-0,01	0,70	0,16	1,00
На.	1,00	0,02	0,23	0,02	0,23	1,00
Не.	0,48	0,78	0,49	0,72	0,57	0,62
Пр.	0,60	0,14	0,16	0,97	0,12	0,08
Ре.	0,59	0,39	0,44	0,26	0,27	0,36

То.	0,79	0,50	0,47	0,56	0,40	0,57
Ул.	0,64	0,89	0,47	0,52	0,52	0,51
Шев.	0,57	0,69	0,36	0,82	0,47	0,50
Шей.	0,69	0,52	0,43	0,34	0,04	0,43
М	0,60	0,55	0,43	0,56	0,37	0,64

Таблиця И.4

Порівняння співвідношення Я-центрації та центрації на учнях до і після навчання (експериментальна група)

Прізвище студента.	Коефіцієнт рангової кореляції					
	ОМ – ЕМ		БМ – ЕМ		ОМ – БМ	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
Бо.	0,53	0,97	0,38	0,68	0,05	0,65
Бу.	0,45	0,68	0,59	0,79	0,57	0,56
Во.	0,67	0,95	0,78	0,90	0,51	0,86
Го.	0,15	0,77	0,30	0,23	0,74	0,59
Де.	0,75	0,82	0,43	0,70	0,59	0,69
Жу.	0,15	0,37	0,33	0,31	0,13	0,92
Ки.	0,07	0,52	0,65	0,82	0,03	0,34
Ко.	0,45	0,65	0,64	0,85	0,02	0,47
Кр.	0,30	0,21	0,29	0,03	0,20	0,54
Ма.	0,29	0,58	0,35	0,31	0,22	0,21
Мр.	-0,21	0,39	0,79	0,48	-0,30	0,41
На.	0,26	0,62	0,18	0,54	-0,09	0,71
Не.	-0,08	0,10	0,27	0,26	0,24	0,75
Пр.	1,00	0,88	1,00	1,00	1,00	0,88
Ре.	0,19	0,20	-0,12	0,47	0,27	0,56
То.	0,15	0,72	-0,25	0,50	0,62	0,18
Ул.	0,38	0,71	0,14	0,54	0,13	0,55
Шев.	0,70	0,71	0,58	0,65	0,11	0,70
Шей	0,61	0,36	0,02	0,37	-0,16	0,24
М	0,36	0,59	0,37	0,55	0,26	0,58

Таблиця И.5

Порівняння співвідношення Я-центрації та центрації на учнях до і після навчання (контрольна група)

Прізвище студента.	Коефіцієнт рангової кореляції					
	ОМ – БМ		БМ – ЕМ		ОМ – БМ	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
Ба.	0,48	0,39	0,60	1,00	0,53	0,38
Бо.	0,44	0,51	-0,03	0,65	0,49	0,17
Гр.	0,22	0,29	0,52	0,33	0,39	0,36
Да.	0,74	0,81	0,11	-0,05	-0,03	-0,03
Же.	0,39	0,46	0,43	0,39	0,99	0,64
Ко.	0,72	0,78	0,33	0,42	-0,08	0,20
Кол.	0,24	0,22	-0,27	0,29	0,08	0,11
Ле.	0,43	0,49	0,69	0,47	0,69	0,36
Ма.	0,36	-0,14	0,12	0,34	-0,22	-0,17
Ра.	0,39	0,59	0,39	0,34	1,00	0,93
Та.	0,54	0,25	0,07	0,79	-0,14	-0,05
То.	0,30	0,42	0,85	0,94	0,29	0,36

Тр.	0,51	0,31	-0,06	0,14	0,27	0,36
Фе.	0,47	0,33	0,23	0,87	0,29	0,37
Шв	0,77	0,54	0,12	0,30	-0,12	0,16
Яц.	0,43	0,39	0,18	-0,01	-0,07	0,38
М	0,46	0,42	0,27	0,45	0,31	0,28

Додаток И.2

Таблиця И.2.1

Порівняння отриманої та бажаної моделі при оцінюванні ідеального вчителя (студ. Бу.)

Різниця рангів параметрів БМ і ОМ				
№	отримана модель	№	бажана модель	різниця рангів
1	компетентність	1	компетентність	-
2	критичність	2	колегіальність	-1
3	колегіальність	3	міжпредметні зв'язки	-1
4	міжпредметні зв'язки	4	доступність	-1
5	доступність	5	особистість	-1
6	особистість	6	особистісна позиція	-1
7	особистісна позиція	7	ерудиція	-1
8	ерудиція	8	критичність	+6
9	гуманність	9	гуманність	-
10	товариськість	0	товариськість	-
11	інформативність	11	інформативність	-
12	системність	12	системність	-
13	практичність	13	практичність	-

14	наочність	14	наочність	-
15	логічність	15	логічність	-
16	Самостійна робота	16	самостійна робота	-

Таблиця И.2.2

Порівняння отриманої та бажаної моделі при оцінюванні ідеального вчителя (студ. Ма.)

Різниця рангів параметрів БМ і ОМ				
№	отримана модель	№	бажана модель	Різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	ерудиція	2	компетентність	-1
3	компетентність	3	критичність	-1
4	критичність	4	гуманність	-8
5	інформативність	5	інформативність	-
6	системність	6	системність	-
7	практичність	7	практичність	-
8	доступність	8	доступність	-
9	логічність	9	логічність	-
10	самостійна робота	10	особистісна позиція	-
11	особистісна позиція	11	ерудиція	+9
12	гуманність	12	товариськість	-1
13	товариськість	13	колегіальність	-1
14	колегіальність	14	міжпредметні зв'язки	-1
15	міжпредметні зв'язки	15	наочність	-1
16	наочність	16	самостійна робота	+6

Таблиця И.2.3

Порівняння отриманої та бажаної моделі при оцінюванні ідеального вчителя (студ. Пр.)

Різниця рангів параметрів БМ і ОМ				
№	отримана модель	№	бажана модель	різниця рангів
1	особистість	1	міжпредметні зв'язки	-6
2	особистісна позиція	2	практичність	-7
3	ерудиція	3	доступність	-7
4	компетентність	4	логічність	-7
5	критичність	5	самостійна робота	-7
6	інформативність	6	особистість	+5
7	міжпредметні зв'язки	7	особистісна позиція	+5
8	системність	8	ерудиція	+5
9	практичність	9	компетентність	+5
10	доступність	10	критичність	+5
11	логічність	11	гуманність	-2
12	самостійна робота	12	товариськість	-2
13	гуманність	13	колегіальність	-2
14	товариськість	14	інформативність	+8
15	колегіальність	15	системність	+7
16	наочність	16	наочність	-

Таблиця И.2.4

Порівняння самосприйняття як учителя до і після експериментального навчання (студент Бу.)

Отримана модель до і після навчання				
№	до навчання (ОМ 1)	№	після навчання (ОМ2)	різниця рангів
1	критичність	1	особистісна позиція	+6
2	колегіальність	2	критичність	-1
3	міжпредметні зв'язки	3	колегіальність	+1
4	практичність	4	міжпредметні зв'язки	+1
5	доступність	5	доступність	-
6	особистість	6	особистість	-
7	особистісна позиція	7	ерудиція	+1
8	ерудиція	8	компетентність	+1
9	компетентність	9	гуманність	+1
10	гуманність	10	товариськість	+1
11	товариськість	11	інформативність	+1
12	інформативність	12	системність	+1
13	системність	13	практичність	-9
14	наочність	14	наочність	-
15	логічність	15	логічність	-
16	самостійна робота	16	самостійна робота	-

Таблиця И.2.5

Порівняння сприйняття учнів до і після експериментального навчання (студент Бу.)

Бажана модель до і після навчання				
№	до навчання (БМ 1)	№	після навчання (БМ 2)	різниця рангів
1	колегіальність	1	колегіальність	-
2	міжпредметні зв'язки	2	міжпредметні зв'язки	-
3	доступність	3	особистість	+1
4	особистість	4	особистісна позиція	+1
5	особистісна позиція	5	ерудиція	+1
6	ерудиція	6	компетентність	+1
7	компетентність	7	критичність	+1
8	критичність	8	гуманність	+1
9	гуманність	9	товариськість	+1
10	товариськість	10	інформативність	+1
11	інформативність	11	системність	+1
12	системність	12	практичність	+1
13	практичність	13	доступність	-10
14	наочність	14	наочність	-
15	логічність	15	логічність	-
16	самостійна робота	16	самостійна робота	-

Порівняння самосприйняття як учителя до і після експериментального навчання (студент Ки.)

Отримана модель до і після навчання				
№	до навчання (ОМ 1)	№	після навчання(ОМ 2)	різниця рангів
1	ерудиція	1	ерудиція	-
2	критичність	2	критичність	-
3	гуманність	3	гуманність	-
4	товариськість	4	товариськість	-
5	інформативність	5	колеґіальність	+9
6	міжпредметні зв'язки	6	інформативність	-6
7	системність	7	доступність	+2
8	практичність	8	логічність	+3
9	доступність	9	особистість	+4
10	наочність	10	особистісна позиція	+4
11	логічність	11	компетентність	+4
12	самостійна робота	12	міжпредметні зв'язки	-8
13	особистість	13	системність	-6
14	особистісна позиція	14	практичність	-6
15	компетентність	15	наочність	-5
16	колеґіальність	16	самостійна робота	-4

Таблиця И.2.7

Порівняння сприйняття учнів до і після експериментального навчання (студент Ки.)

Бажана модель до і після навчання				
№	до навчання (БМ 1)	№	після навчання(БМ 2)	різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	особистісна позиція	2	особистісна позиція	-
3	ерудиція	3	ерудиція	-
4	логічність	4	компетентність	+1
5	компетентність	5	гуманність	+3
6	критичність	6	товариськість	+3
7	самостійна робота	7	колеґіальність	+3
8	гуманність	8	інформативність	+3
9	товариськість	9	міжпредметні зв'язки	+3
10	колеґіальність	10	системність	+3
11	інформативність	11	практичність	+3
12	міжпредметні зв'язки	12	доступність	+3
13	системність	13	логічність	-9
14	практичність	14	самостійна робота	-7
15	доступність	15	критичність	-9
16	наочність	16	наочність	-

Таблиця И.2.8

Порівняння самосприйняття як учителя до і після експериментального навчання (студент На.)

Отримана модель до і після навчання				
№	до навчання (ОМ 1)	№	після навчання (ОМ 2)	різниця рангів
1	ерудиція	1	особистість	+7
2	товариськість	2	ерудиція	-1
3	колеґіальність	3	гуманність	+8
4	інформативність	4	товариськість	-2
5	доступність	5	інформативність	-1
6	наочність	6	доступність	-1
7	логічність	7	логічність	-
8	особистість	8	особистісна позиція	+1
9	особистісна позиція	9	компетентність	+1
10	компетентність	10	критичність	+1
11	критичність	11	колеґіальність	-8
12	гуманність	12	міжпредметні зв'язки	+1
13	міжпредметні зв'язки	13	системність	+1
14	системність	14	практичність	+1
15	практичність	15	наочність	-9
16	самостійна робота	16	самостійна робота	-

Таблиця И.2.9

Порівняння сприйняття учнів до і після експериментального навчання (студент На.)

Бажана модель до і після навчання				
№	до навчання (БМ 1)	№	після навчання (БМ 2)	різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	ерудиція	2	ерудиція	-
3	товариськість	3	гуманність	+12
4	колеґіальність	4	товариськість	-1
5	інформативність	5	інформативність	-
6	міжпредметні зв'язки	6	практичність	+1
7	практичність	7	доступність	+1
8	доступність	8	логічність	+2
9	наочність	9	особистісна позиція	+3
10	логічність	10	компетентність	+3
11	самостійна робота	11	критичність	+3
12	особистісна позиція	12	колеґіальність	-8
13	компетентність	13	міжпредметні зв'язки	-7
14	критичність	14	системність	+2
15	гуманність	15	наочність	+6
16	системність	16	самостійна робота	+4

Таблиця И.2.10

Порівняння самосприйняття як учителя до і після експериментального навчання (студент Пр.)

Отримана модель до і після навчання				
№	до навчання (ОМ 1)	№	після навчання (ОМ 2)	різниця рангів
1	особистість	1	особистісна позиція	+1
2	особистісна позиція	2	критичність	+3
3	ерудиція	3	міжпредметні зв'язки	+7
4	компетентність	4	особистість	-3
5	критичність	5	ерудиція	-2
6	гуманність	6	компетентність	-2
7	товариськість	7	гуманність	-1
8	колегіальність	8	товариськість	-1
9	інформативність	9	колегіальність	-1
10	міжпредметні зв'язки	10	інформативність	-1
11	системність	11	системність	-
12	практичність	12	практичність	-
13	доступність	13	доступність	-
14	наочність	14	наочність	-
15	логічність	15	логічність	-
16	самостійна робота	16	самостійна робота	-

Таблиця И.2.11

Порівняння сприйняття учнів до і після експериментального навчання (студент Пр.)

Бажана модель студента до і після навчання				
№	до навчання (БМ1)	№	після навчання (БМ2)	різниця рангів
1	особистість	1	особистість	-
2	особистісна позиція	2	особистісна позиція	-
3	ерудиція	3	ерудиція	-
4	компетентність	4	компетентність	-
5	критичність	5	критичність	-
6	гуманність	6	гуманність	-
7	товариськість	7	товариськість	-
8	колегіальність	8	колегіальність	-
9	інформативність	9	інформативність	-
10	міжпредметні зв'язки	10	міжпредметні зв'язки	-
11	системність	11	системність	-
12	практичність	12	практичність	-
13	доступність	13	доступність	-
14	наочність	14	наочність	-
15	логічність	15	логічність	-
16	самостійна робота	16	самостійна робота	-

