

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**Микитюк Галина Юріївна**

**УДК 159.922.6 – 057.875:37.06**

**ВЗАЄМИНИ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК  
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**19.00.07** – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
психологічних наук

Науковий керівник:

**ЮРЧЕНКО Віктор Іванович,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент

Київ – 2003

## ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ 1. ВЗАЄМИНИ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	11
1.1. Теоретичні засади дослідження проблеми взаємин викладачів і студентів	11
1.2. Взаємини «викладач – студент» у цілісному навчально-виховному процесі педагогічного навчального закладу	37
1.3. Соціально-психологічні механізми та шляхи становлення оптимальних стосунків викладачів і студентів	46
Висновки до розділу 1	76
Розділ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМИН ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИКА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	82
2.1. Методичні основи дослідження взаємин викладачів і студентів педагогічного навчального закладу	82
2.2. Динаміка й особливості стосунків «викладач – студент» у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу	89
2.3. Завдання, зміст і організація формуючого експерименту з оптимізації взаємин викладачів і студентів педагогічного навчального закладу та аналіз його результатів	143
2.4. Вплив оптимізації взаємин викладачів і студентів на розвиток особистості майбутнього вчителя	163
Висновки до розділу 2	171
ВИСНОВКИ	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	180
ДОДАТКИ	201

## ВСТУП

Для підвищення ефективності педагогічної освіти, головним завданням якої є формування майбутнього вчителя, забезпечення сприятливих умов для його особистісного зростання й професійного становлення, важливо активізувати розвивальний потенціал гуманістичної педагогічної взаємодії.

Стосунки в системі «студент-викладач» є тією психологічною цариною, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього вчителя, розвивається його професійна самосвідомість, засвоюється модель педагогічної діяльності. Особливо актуальним це є для студентів педагогічного коледжу, адже з огляду наукових здобутків вікової психології, періоду ранньої юності притаманна яскраво виражена потреба в глибинному особистісному спілкуванні з авторитетною й близькою людиною.

Проте на шляху реалізації гуманістичних ідей реформування педагогічної освіти є невирішені питання. Одне з них – це теоретичне осмислення шляхів оптимізації взаємин викладачів і студентів в умовах цілісного педагогічного процесу освітнього навчального закладу. Хоча наукові здобутки розв'язання проблеми педагогічного спілкування та взаємин вчителів і учнів загальноосвітньої школи загальновідомі, однак між системою взаємин «вчитель – учень» та «викладач – студент» існують суттєві розбіжності як через статусно-рольові й вікові особливості старшокласників і студентів, так і специфіку організації педагогічного процесу в вищій школі.

Проблема взаємин педагога з вихованцями розглядається переважно в контексті дослідження різних аспектів педагогічного спілкування, яке було об'єктом дослідження як вітчизняних (О.О.Бодальов, В.В.Власенко, В.Г.Казанська, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломінський, С.В.Кондратьєва, Н.В.Кузьміна, О.О.Леонт'єв, Х.І.Лійметс, А.А.Реан, Т.С.Яценко та ін.), так і зарубіжних (В.Кессель, А.Косаковські, Г.Хібш, Г.Атвантер та ін.) дослідників.

Аналіз літератури свідчить про те, що взаємини більше вивчені в горизонтальній структурі (дошкільників, школярів різного віку, у студентських групах, у виробничих бригадах тощо), ніж у системі вертикальної взаємодії, де переважно аналізувалися стосунки керівника з підлеглими, учителів із учнями загальноосвітньої школи. Лише окремі дослідження були присвячені проблемі взаємин викладачів і студентів: загальні питання психології педагогічної взаємодії у вищій школі (О.В.Киричук, Г.С.Костюк, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, В.О.Сластьонін та ін); діалогічна взаємодія викладача й студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя (Л.В. Долинська, В.А.Семиченко); психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів (І.С.Булах, Л.В.Долинська,); вплив взаємин викладачів і студентів на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя (В.І.Юрченко); емоційність у взаємостосунках викладача вузу з курсантами (В.О.Росоха); взаємини з викладачами як детермінанта психічного стану та психотравматизації студентів (А.В.Котенєва); вплив взаємин викладачів і учнів ПТУ на процес їх навчання (В.Г.Казанська) та ін. У дослідженні І.П.Андрійчук, Г.К. Радчук взаємини в системі «викладач-студент» розглядаються як одна з психолого-педагогічних передумов гармонізації «Я-концепції» майбутніх практичних психологів. У дисертаційному дослідженні С.Б.Коваль аналізувалися психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вузах.

На наш погляд, взаємини викладачів і студентів педагогічного навчального закладу – це особливі стосунки педагога зі студентом (взаємини по вертикалі) та стосунки з майбутніми колегами (взаємини по горизонталі).

Недооцінка важливості цього психологічного феномену при організації навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі негативно позначається на особистісному зростанні та професійному становленні майбутніх учителів, а тому виникає необхідність цілеспрямованого його вивчення. Актуальність і недостатній рівень

теоретичної й практичної розробки проблеми взаємин викладачів і студентів педагогічного навчального закладу визначили вибір теми дисертаційного дослідження «Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами дослідження.**

Тема дисертаційного дослідження відповідає тематичному плану наукових досліджень Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова й затверджена вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 6 від 30.11.2000р.). Тема узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №6 від 19.06.2001р.).

**Об'єкт дослідження:** стосунки викладачів і студентів педагогічного навчального закладу.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості взаємин викладачів і студентів як чинника становлення особистості майбутнього вчителя.

**Мета дослідження** полягає у вивченні особливостей і динаміки взаємин викладачів і студентів, виявленні механізму їх впливу на становлення особистості майбутнього вчителя та обґрунтуванні умов оптимізації в педагогічному коледжі.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що взаємини викладачів і студентів педагогічного коледжу можуть виступати чинником становлення особистості майбутнього вчителя за умови:

- діагностування динаміки стосунків «викладач – студент» упродовж усього періоду навчання з метою їх корекції та поглиблення;
- врахування особливостей раннього юнацького віку й специфіки організації навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі;
- включення викладачів і студентів у спільну навчально-професійну діяльність шляхом запровадження активних методів діалогічного навчання;

- проведення цілеспрямованої психокорекційної та психоконсультаційної роботи з викладачами й студентами щодо підвищення їх психологічної культури та розвитку соціально-психологічних умінь.

#### **Завдання дослідження:**

1) Провести теоретичний аналіз змісту й структури взаємин викладачів і студентів і визначити їх місце й роль у цілісному педагогічному процесі педагогічного навчального закладу.

2) Виявити психологічні особливості й динаміку взаємин викладачів і студентів та розкрити механізми їх впливу на особистісне зростання й професійне становлення майбутнього вчителя.

3) Визначити психологічні умови становлення особистості майбутнього вчителя в процесі його взаємин із викладачами педагогічного коледжу.

4) Розробити та експериментально апробувати систему роботи з оптимізації взаємин «викладач – студент» в умовах педагогічного коледжу як важливого чинника становлення особистості майбутнього вчителя.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження виступили положення психологічної теорії відношень (В.М.М'ясищев); соціальної перцепції та інтерактивного підходу (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, В.В.Власенко); психології особистості педагога та її становлення (Н.Л. Коломінський, Н.В.Кузьміна, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, В.А.Семиченко, Р.П.Скульський, В.О.Сластьонін, О.І.Щербаков, Т.С.Яценко); теорії розвивальної взаємодії та педагогічного спілкування (Г.О.Балл, А.М.Бойко, Л.В.Долинська, В.А.Кан-Калик, О.В.Киричук, Г.О.Ковальов, О.О.Леонт'єв), концепції виховання творчої особистості (В.О.Моляко, О.В.Скрипченко), ідеї гуманістичної психології про сутність особистості та активізацію особистісного потенціалу (Р.Бернс, Г.С.Костюк, А.Маслоу, К.Роджерс).

**Методи дослідження.** Досягненню мети і вирішення поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження: аналіз

психологічної літератури – для визначення стану дослідження проблеми, сутності та структури поняття «взаємини викладачів і студентів»; теоретичне моделювання – для розробки системи роботи з оптимізації стосунків викладачів і студентів; анкетування, спостереження, співбесіда, тестування, експертна оцінка – для виявлення психологічних особливостей і динаміки взаємин «викладачі – студенти»; психологічний експеримент – для перевірки гіпотези дослідження про можливість оптимізації педагогічної взаємодії; математичні методи обробки даних – для аналізу та інтерпретації результатів.

Дослідження проводилося на базі Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича, Володимир-Волинського та Запорізького педагогічних училищ.

В експериментальній роботі на різних етапах дослідження брали участь більше 600 осіб (студенти, викладачі педагогічного коледжу (училища), методисти педагогічної практики). Дослідження проводилось упродовж 1999-2002 років.

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження полягає в подальшому розвитку проблеми взаємин викладачів і студентів педагогічного навчального закладу як важливого чинника становлення особистості майбутнього вчителя; вперше виявлено їх особливості та динаміку в умовах педагогічного коледжу (детермінованість віковими особливостями ранньої юності та завданнями й цілями навчально-професійної діяльності, виражена потреба в поглибленні стосунків «викладач – студент» і загострення їх суперечностей); визначені умови їх оптимізації в цілісному педагогічному процесі (діагностика труднощів і бар'єрів у педагогічному спілкуванні, підвищення психологічної компетентності й рівня психологічної культури суб'єктів педагогічної взаємодії, активізація міжособистісної соціальної перцепції, використання в навчальному процесі

активних методів діалогічного навчання, забезпечення психологічних умов проходження студентами педагогічної практики); подальшому вивченні професійно-рольової ідентифікації як одного з механізмів впливу взаємин на становлення особистості майбутнього педагога.

**Практичне значення** результатів дослідження полягає в тому, що розроблені автором методичні рекомендації щодо оптимізації взаємин викладачів і студентів в умовах педагогічного коледжу шляхом запровадження в навчальний процес активних методів навчання, психологічного супроводу проходження студентами педагогічної практики, проведення цілеспрямованої психокорекційної та психоконсультаційної роботи з викладачами й студентами з активізації міжособистісної соціальної перцепції, формування прихильного ставлення один до одного; удосконаленні методів діагностики стосунків викладачів і студентів (поєднання методів самооцінки, опитування, тестування з інтерактивними методиками) можуть бути використані практикуючими психологами під час роботи в педагогічному навчальному закладі, кураторами груп і викладачами з метою оптимізації взаємин із студентами, методистами для надання психологічної допомоги студентам під час проходження практики. Виявлені особливості взаємин «викладачі – студенти» можуть бути також використані викладачами психології вищої школи в лекційних курсах із питань становлення особистості майбутнього вчителя та педагогічного спілкування в педагогічному навчальному закладі.

**Особистий внесок здобувача** полягає в розробленні та апробації шляхів оптимізації взаємин викладачів і студентів у цілісному педагогічному процесі вищого навчального закладу як чинника становлення особистості майбутнього вчителя. У спільних публікаціях відображені основні ідеї та результати дослідження автора дисертації щодо вдосконалення стосунків практикантів і методистів під час проходження педагогічної практики.

**Вірогідність одержаних результатів** дослідження забезпечується методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних позицій та



логією дослідження; використанням комплексу методів, адекватних його меті, предмету і завданням; відповідністю теоретичних положень основним даним дослідно-експериментальної роботи; кількісним аналізом отриманих результатів.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення дисертації доповідались і отримали схвалення на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблема вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та виступу президента України Л.Д.Кучми» (4 грудня 2001р., м. Київ); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми сучасної педагогічної освіти» (12 лютого 2002р., м. Ялта), на щорічних науково-практичних конференціях НПУ імені М.П.Драгоманова, на засіданнях кафедри педагогіки і психології вищої школи НПУ імені М.П.Драгоманова, кафедри психології Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, на засіданнях науково-методичної та педагогічної ради Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, на засіданнях методичних об'єднань викладачів психолого-педагогічних дисциплін педагогічних училищ Західного регіону України (Дубно, Чортків).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського університету імені Василя Стефаника (довідка №17 від 10.02.2003р.), Запорізького педагогічного училища (довідка № 21 від 21.01.2003р.), педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича (довідка № 16 від 14.01. 2003р.), Володимир-Волинського педагогічного училища імені А.Ю. Кримського (довідка № 24 від 30.01. 2003р.)

**Публікації.** Результати дослідження висвітлені в 7 публікаціях автора, в т.ч. 3 статтях у наукових фахових журналах і збірниках, затверджених переліком ВАК України, матеріалах конференції, методичних розробках.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку

використаних джерел (240 назв), додатку. Основний зміст дисертації викладений на 179 сторінці комп'ютерного набору, містить 22 таблиць і 1 рисунок загальним обсягом 10 сторінок. Загальний обсяг дисертації – 202 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

**ВЗАЄМИНИ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА  
ПРОБЛЕМА****1.1. Теоретичні засади дослідження проблеми взаємин викладачів  
і студентів**

Протягом останніх десятиріч посилюється інтерес психологічної науки й педагогічної практики до проблеми взаємин і спілкування викладачів і студентів. Це пояснюється, з одного боку, особистісною орієнтацією, гуманізації й демократизації освіти як одного з пріоритетних напрямів її розвитку в сучасних умовах, так і науковим обґрунтуванням місця та ролі взаємин і педагогічного спілкування в цілісному педагогічному процесі як важливого чинника соціалізації й особистісного зростання студента.

Заклав наукові підвалини розробки цієї проблеми К.Д.Ушинський, який безустанно відстоював ідею, що «тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизму приховані глибоко в природі людини» [210, 123-124].

Ця проблема традиційно розроблялася вітчизняними психологами та педагогами як на теоретичному, так і на практично-емпіричному рівні. Так, наприклад, М.І.Пирогов одне з головних місць у навчальному процесі вищої школи відводив взаєминам між викладачами і студентами. Глибоко аналізуючи сутність цих взаємин, він писав: «В університеті представники двох родів: один представляє ступінь просвітництва й зрілості суспільства; інші – його молодість, його нужди, потреби, спрямування, погляди, захоплення, пристрасті, пороки. [166, 377]. Між цими двома «представниками» в навчальному процесі повинні складатися стосунки співробітництва й взаєморозуміння, причому основну роль повинні зіграти «представники освічені та зрілі».

Процес навчання, на думку С.Т. Шацького, - це «не лише передача знань, але й процес взаємин між учнем і вчителем» [225, 158]. Пригадуючи про роки свого навчання, він із гіркотою відмічав, як далеко були вчителі від своїх учнів: вони не прагнули проникнути в душу дитини, стати на її місце, а звідси – конфлікти, ворожість до вчителя, прагнення так само принизити вчителя, як він принижує учнів.

Ще на початку 30-х років ХХ століття з'являються теоретичні роботи, в яких розглядається проблема взаємин викладачів і учнів. Так, Г.С.Прозоров, М.В.Соколов і ін. у роботі “Молоді вчителі та їх взаємини з учнями” [173] характеризували окремі причини негативного ставлення учнів до вчителя.

Т.К. Чугуїв підкреслював, що питання про взаємини вчителя з учнями має важливе значення в організації педагогічного процесу, в будівництві нової школи [222].

Важливе значення для розв'язання проблеми взаємин у педагогічній взаємодії відіграла робота Б.Г.Ананьєва «Психологія педагогічної оцінки», яка вийшла в світ наприкінці 30-х років. В ролі найважливішого фактора, який визначає характер і зміст педагогічного спілкування та взаємин педагогів і вихованців, розглядається педагогічна оцінка. Стверджується, що навчання є форма керівництва психічним розвитком, яке здійснюється не лише через навчальний предмет і методи навчання, але й через оцінку, яка впливає на дитину різнобічно. Педагогічна оцінка впливає на формування й зміну ставлення педагога до дитини, а також визначає взаємини між однокласниками.

Як вказує В.Г.Казанська [80], вперше в радянській педагогічній науці було поставлено питання про педагогічне спілкування та його педагогічний вплив на вихованців у роботі В.Н.Скосирева, Т.П.Баранова, С.Р.Козлова та ін. «Педологічні основи виховної роботи» (1935р.)

За своєю природою педагогічна праця – це повсякденне спілкування з дітьми, яке передбачає здатність до співчуття й співпереживання. «Через

спілкування реалізуються соціальні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні підпорядкованості людей, їх різноманітні суспільні стосунки. Ось чому комунікативний потенціал особистості – необхідний компонент педагогічної праці [86, 7].

У більшості психолого-педагогічних досліджень проблема взаємин педагогів і вихованців розглядається, насамперед, саме в контексті педагогічного спілкування.

Проблему педагогічного спілкування В.О.Сухомлинський назвав «найбільш неподоланною й найбільш людяною». Він писав, що там, де немає її культивування, «ніяким зарозумним організаційним підпорядкуванням, ніякою підлеглистю й керівництвом неможливо замінити убогість виховання» [207, 200]. Говорячи про сутність навчання, В.О.Сухомлинський писав: «Навчання – це не механічна передача знань. Це надзвичайно складні людські взаємини» [206, 64].

Виховання є процесом взаємодії вихованця й вихователя. У цьому двохсторонньому процесі виховання можуть проявлятися, як вказував В.М.М'ясищев, вимогливе, поблажливе, любовне, неприязно-уважне, нехтувальне й справедливе чи упереджене та ін. ставлення до учня, а учень – відповідати йому повагою, любов'ю, страхом, ворожістю, щирим або показним ставленням [148, 21].

Н.А.Березовін і Я.Л.Коломінський показали, що правильні міжособистісні взаємини між вчителем і учнями корелюють з організаторськими впливами: збільшується кількість “організаційних” заходів порівняно з дисциплінарними, позитивні оцінки переважають над негативними, прямі виховні впливи все частіше заміщуються опосередкованими [16].

Ще один напрямок у дослідженні спілкування педагогів з учнями пов'язаний з вивченням контактів. Відзначається, що контакт має низку ознак: довіра, взаєморозуміння, близькість контактуючих сторін, співчуття,

співпереживання, співучасть, згода та ін. (М.Д.Аванесов, В.А.Галузинський, В.М.Коротов, Р.Л.Лобаревська, А.В.Мудрик, М.М.Обозов, І.В.Страхов і ін.).

Контакти вчителя з учнями були об'єктом дослідження Т.Н.Мальковської [136].

Дослідження А.А.Русалінової було присвячено взаєминам майстра й учнів професійно-технічного училища. Виділено 4 типи ставлення майстра до учнів: стійко-негативне або відкрито-негативне, стійко-позитивне, нестійко-позитивне, позитивно-негативне [187].

У педагогічній психології стверджується, що «особливості особистості людини є продуктом її взаємин із іншими людьми в процесі розвитку, продуктом впливу прикладу, прихильності, авторитету як окремих осіб, так і колективів (шкільних чи виробничих) [148, 29].

Відзначаючи особливо важливе значення для психології поняття ставлення, В.М.М'ясищев писав, що «в головному, тобто стосовно людей, ці стосунки мають двохсторонній характер. Вони виступають не лише як ставлення S-людини до іншої людини як об'єкту – суб'єкту, але також як взаємини двох суб'єктів» [148, 162].

Педагогічний процес є «поєднанням двох типів ставлень. По-перше, це ставлення до предмета, який вивчається та який при науково-теоретичному підході виступає як зовнішня річ (тобто відношення S-O). По-друге, це взаємини між вчителем і учнем, тобто стосунки S-S. Підпорядковувати їх науково-теоретичному підходу небажано, так як це переводить їх у об'єктивно-речовий план, що робить учня об'єктом технологічно-предметних маніпуляцій учителя. Це затрудняє особистісне спілкування й виховує обмежену людину замість моральної особи. Навпаки, особистісне спілкування вчителя й учня створює найбільш сприятливе середовище для процесу виховання й навчання» [212, 108].

«Головним моментом педагогічного процесу має бути особистісне спілкування учнів з педагогом, тобто спілкування, за якого педагог не виступає в якості транслятора предмета, який вивчається (що характерно для

технологічного навчання учнів), а сам предмет перетворюється в посередника, в засіб спілкування» [212, 113].

Навчальна й навчально-професійна діяльність – це не лише передача знань, але, як правильно підкреслюється [74], засвоєння соціальних норм, цінностей тощо, тобто всього того, що неможливе без спілкування «по горизонталі» в системі «той, хто навчається – той, хто навчає».

У працях Б.Г.Ананьєва, О.О.Бодальова, Б.Ф.Ломова та ін. зазначається, що через спілкування педагог будує свої стосунки з вихованцями, проявляє свої особистісні характеристики, атому спілкування виступає як умова пізнання людьми дійсності та один одного (комунікативна функція спілкування), організації взаємодії (інтерактивна функція), формування певного емоційного й поведінкового відгуку на дійсність у процесі взаємовпливу людей (перцептивна функція). Спілкування є дуже сильним засобом формування в людини ставлення до інших людей і до самої себе.

Як справедливо зазначає Г.В.Дьяконова, професійно-педагогічне спілкування нерідко трактується як «функціонально-службова, операційно-технологічна сторона взаємодії вчителя й школяра, а не подійно-сміслова сторона життя та взаємин педагога й учнів, яка породжує цілі й мотиви взаємодії та відкриває простір для співробітництва й співтворчості» [65, 21-22].

Більше того, дослідниками підкреслюється, що «традиційний навчальний процес принципово не ефективний саме тому, що нехтування можливостями цілісного процесу педагогічного спілкування не забезпечує розвиток і взаємодію особистісно-мотиваційного, цілепокладаючого, інформаційного та дієво-функціонального, в тому числі – самоконтролюючого, аспектів у цілісній структурі навчальної діяльності тих, хто навчається» [114, 31].

Як зазначає А.В.Петровський, психологічний контакт між вчителем і учнем, певний рівень взаєморозуміння дають можливість координувати їх

взаємодію, ефективно розв'язувати завдання, які стоять перед школою. Психологічна гармонія в спілкуванні вчителя й учнів є обов'язковою умовою позитивного виховного впливу. Дисгармонія ж цих взаємин стає бар'єром на шляху всіх виховних впливів.

У дисертаційному дослідженні [112] встановлено, що «оптимізація навчально-виховного процесу зумовлює необхідність вдосконалення комунікативної взаємодії. Її оптимальний розвиток – важлива умова підвищення ефективності навчання й формування особистості».

Н.В.Кузьміна визначає педагогічну систему як деяку сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання молодого покоління й дорослих людей. Серед структурних і функціональних компонентів педагогічної системи (проектувальний, конструктивний, гностичний, організаторський) виділяється комунікативний компонент і засоби педагогічної комунікації [140].

Водночас, у роботах із проблем психології і педагогіки вищої школи педагогічна комунікація та взаємини в студентській академічній групі, а також у системі «викладач-студент» починають розглядатися дослідниками як важлива передумова педагогічного управління навчальним процесом у вузі, підвищення його ефективності [8; 67; 153 та ін.]; засіб активізації пізнавальної діяльності студентів [76; 32; 37 та ін.]; успішної їх адаптації до навчання у вищому навчальному закладі [145; 123; 174 та ін.]; складова педагогічної майстерності викладача вузу [70; 76; 40 та ін.] тощо.

Починаючи з 90-х минулого століття взаємини викладачів і студентів стають самостійним об'єктом і предметом наукового пошуку. Так, наприклад, Казанська В.Г.[80] досліджувала взаємини викладача з учнями ПТУ в процесі навчання. Були розкриті деякі психологічні механізми становлення та умови формування взаємин педагога і учнів у процесі професійного навчання й виробничій діяльності, способи комунікативних впливів викладача та типи його стосунків із вихованцями тощо.



Ціла низка досліджень була присвячена впливу взаємин викладача зі студентами на особистісне зростання майбутніх фахівців, розвитку в них професійних якостей і властивостей: діалогічна взаємодія викладача й студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя і формування в нього стилю педагогічного спілкування (Л.В. Долинська, [58; 59]); психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів (І.С.Булах, Л.В.Долинська, [29]); вплив взаємин викладачів і студентів на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах навчання їх у педагогічному училищі (В.І.Юрченко, [231]); емоційність у взаємостосунках викладача вузу з курсантами (В.О.Росоха, [183]); взаємини з викладачами як детермінанта психічного стану та психотравматизації студентів [105] тощо. У дослідженні І.П.Андрійчук, Г.К. Радчук взаємини в системі «викладач-студент» розглядаються як одна з психолого-педагогічних передумов гармонізації «Я-концепції» майбутніх практичних психологів [181; 7]. У дисертаційному дослідженні С.Б.Коваль аналізувалися психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих закладах освіти [90].

Отже, сучасна психологічна наука розглядає взаємини викладачів і студентів як особливий соціально-психологічний феномен і важливу складову цілісного педагогічного процесу підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

Аналіз психологічної літератури переконує в необхідності уточнення й диференціації низки понять (категорій, термінів), які використовуються дослідниками для характеристики й позначення різних аспектів соціальної взаємодії людей.

Практично у всіх відомих психологічних теоріях зустрічаються поняття (категорії), які більш менш стосуються проблеми, що розглядається.

З.Фрейд хоч і не визначає поняття взаємини, однак важливе місце в своєму психоаналітичному підході надає соціальним стосункам і розкриває, насамперед, механізми їх формування.

К.Г.Юнг говорить про соціальні зв'язки й соціальну взаємодію.

Соціальні взаємини займають провідне місце також і в теорії А.Адлера. Він розглядає їх як пряме вираження соціального інтересу людини, які є суттєвими для розвитку повноцінного, конструктивного життєвого стилю.

Соціальний інтерес (Social interest) –співпереживання й спільні цінності. У найбільш широкому розумінні цей термін означає почуття зв'язаності й родинності як із усім людством, так і з життям в цілому [214, 144]. Один із найважливіших аспектів соціального інтересу – формування здібності до співробітництва.

Зв'язок (connection) – спілкування, яке приносить обопільну користь. Зв'язок і контакти з людьми є основою психічного розвитку. Зв'язок ґрунтується на емпатії, взаємності, ініціативі, довірі [214, 309]. Протилежністю зв'язку є відчуженість (disconnection).

У.Джеймс говорить про соціальне “Я” (Social self). Це набір особистих звичок, які створюють опору для наших взаємин із іншими людьми. Це змінювана, м'яка й не туга, поверхова сторона особистості [214, 352].

Б.Скіннер говорить про вербальну спільність (Verbal communitu) - суспільство, члени якого реагують на вербальну поведінку інших представників цієї ж спільноти. Вербальна поведінка містить у собі мовлення, читання, письмо – будь-яку дію, де використовується слово [214, 394].

Найбільш уживаними в сучасній психологічній науці є поняття «спілкування», «взаємодія», «взаємини» («стосунки»), «ставлення», «взаємодія між людьми» та ін.

Як справедливо відмічає Т.В.Дмитрова, поняття «відношення», «взаємини», «спілкування» нині то використовуються як синоніми, то по-різному, нерідко дуже довільно підпорядковуються одне одному. Це призводить не лише до термінологічної плутанини, але й нечіткому,

неадекватному тлумаченню результатів експериментального дослідження» [57, 120]

Для позначення стосунків між людьми нерідко застосовується термін «взаємовідносини». Виходячи з семантики терміну, слід підкреслити, що це обов'язково взаємне відношення людини до людини. За цієї умови взаємини набувають властивості «зворотності й симетричності» [57, 121].

Взаємини – «відношення або реально взаємодіючих сторін, або як такі стосунки суб'єктів, за яких взаємодія є можливою.

Не всі відношення між людьми носять взаємний характер. Про взаємини говорять лише тоді, коли наявні прямі міжособистісні відношення [96].

Потрібно зважати й на лінгвістичний аспект. Слова відносини, взаємини, стосунки, ставлення, деякими значеннями об'єднуються в один синонімічний ряд, проте кожне з них має свою семантику й відрізняється від інших лексичною сполучуваністю. «На означення стосунків, взаємин між членами якогось колективу, громади, між суспільними групами, класами, суспільно-економічними та політичними об'єднання використовуються слова відносини, стосунки та взаємини: відносини між батьками, взаємини між дітьми, приятельські стосунки. Вживання в цьому розумінні слова відношення є неправомірним, оскільки воно виражає взаємозв'язки тільки між предметами, явищами тощо» [118, 45].

Терміни «особистісні взаємини» і «міжособистісні взаємини», на думку Т.В.Дмитрової, є ідентичними.

Міжособистісний – взагалі характеристика стосунків між двома і більше людьми, з констатацією, що взаємодія є взаємною [25, 436].

Неправомірним видається підміна поняття «взаємини» поняттям «спілкування» й навпаки. Наприклад, у статті [135] мова йде про те, що «ділові *взаємини* учнів на уроці визначаються прийомами і способами виконання завдань на різних етапах уроку. Як показують спостереження,

форма такого *спілкування*, його зміст, носять переважно контрольньо-оціночний характер» (виділено нами).

В іншому дисертаційному дослідженні на тему «Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування» (М.В.Тоба, 1999) у висновках говориться вже про «діалогічність міжлюдських взаємин», «діалогічні взаємини» [209], що є, на наш погляд, у науковому плані не коректним.

Незважаючи на тісний зв'язок спілкування й взаємин, необхідно підкреслити, як зауважує А.В.Мудрик, що вони не тотожні. Спілкування – об'єктивний процес взаємодії людей, яких можуть об'єднувати найрізноманітніші суб'єктивні стосунки. Причиною спілкування є спільна життєдіяльність. Воно реалізується як у випадку позитивного ставлення його учасників один до одного, так і у випадку негативного ставлення й навіть у випадку їх повної байдужості один до одного. Тобто, поняття «ставлення» виражає внутрішню, істотну сторону суб'єкт – суб'єктних відношень, а поняття «спілкування» – їх зовнішню сторону [147].

Взаємини є внутрішньою взаємодією, а спілкування – зовнішньою. Це підтверджує й «пошук шляхів зміни взаємин і регулювання стосунків через зміну спілкування, тобто оптимізувати міжособистісні взаємини можна через оптимізацію спілкування» [57]. Спілкування – це такі інформаційні й предметні і т.д. взаємодії між людьми, в процесі якої реалізуються, проявляються й формуються їх міжособистісні взаємини (Я.Л.Коломінський, 1970).

«Якщо під взаєминами розуміти внутрішній стан особистості, то спілкування трактується як процес їх прояву та реалізації, який можна спостерігати» [57, 121].

Спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього. поведінкового, операційно-дієвого та внутрішнього, глибинного, який містить у собі мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості й відіграє визначальну, детермінуючу

роль стосовно першого (К.О.Абульханова-Славська, О.О.Бодальов, В.М.М'ясищев, С.Л.Рубінштейн, Л.А.Петровська, О.Т.Соколова, Г.Мюррей, Г.Олпорт та ін.)

Традиційно спілкування розглядається (А.А.Бодальов, В.Н.Куніцина, Р.А.Максимова, В.Н.Панфьоров, М.П.Пікельнікова, Ю.П.Степкін, Т.Ф.Федотова, 1970) як «взаємодія людей, змістом якого є обмін інформацією за допомогою різноманітних засобів комунікації для встановлення взаємин між людьми...».

Більш правильним, на наш погляд, є розуміння спілкування як однієї з форм усього різноманіття людських стосунків. Такий підхід реалізується, наприклад, у визначенні педагогічного спілкування як «різноманітної форми взаємин і взаємовпливів педагога й вихованців»[85, 71].

«Спілкування з загальнопсихологічної точки зору є реальна взаємодія суб'єктів. Істотно, що мова йде не просто про вплив одного суб'єкта на іншого, хоч цей момент і не виключається, а саме про взаємодію» [218, 29].

Як вказує Л.П.Буєва, при визначенні спілкування, звісно, різні автори надають перевагу вивченню різних аспектів спілкування – інформаційного обміну, психологічної взаємодії, взаємовпливу, взаєморозуміння індивідів, різноманітних взаємини між людьми на раціональному, емоційному й вольовому рівнях [28, 14].

Комплексний підхід до вивчення спілкування (Б.Д.Паригін, В.М.Соковнін та ін.) вбачається як такий, що найбільш відповідає сучасному стану дослідження цієї проблеми. Так, на думку Б.Д.Паригіна, «є підстави розглядати спілкування як складний і багатогранний процес, який може виступати одночасно і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес їх співпереживання й взаємного розуміння один одного» [159, 178].

Цей підхід реалізується, зокрема, також у розумінні сутності спілкування, що містить у собі три взаємопов'язані процеси: обмін

інформацією; пізнання людьми один одного; формування й розвиток міжособистісних взаємин [218, 33]. Ці моменти особливо підкреслюються при визначенні поняття «професійно-педагогічне спілкування» під яким розуміється «система прийомів і методів, які забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності та організують і спрямовують соціально-психологічну взаємодію педагога й вихованця. Змістом цієї взаємодії є обмін інформацією, міжособистісне пізнання, організація й регуляція взаємин за допомогою різноманітних комунікативних засобів із метою надання виховного впливу, а також цілісна педагогічно доцільна самопрезентація особистості педагога в аудиторії. Педагог виступає тут як активізатор цього процесу – він організовує й керує ним»[84, 10].

У визначенні людського спілкування багато вчених єдині в тому, що сутність його можна виразити як «обмін думками, почуттями, емоціями, переживаннями в процесі чи поза сумісної діяльності» [9]. Окрім обміну інформацією, в спілкуванні відбувається обмін діями, який дозволяє спланувати спільну діяльність учасників, тобто люди обмінюються не лише думками, почуттями, але й діяльністю. У цьому випадку спілкування виступає як взаємодія [6].

Педагогічне спілкування – «взаємодія вчителя й учнів, зміст якої – обмін інформацією. Результат, до якого мають прийти учасники спілкування – здійснення виховного впливу на школярів і оптимізація взаємин між ними й педагогом» [219, 5]. Доповнює уявлення ще одна характеристика. Повноцінне спілкування передбачає взаєморозуміння й можливість взаємного впливу людей один на одного. Зазначені сторони мають місце також і в взаємодії викладача з студентами, зміст якої визначається завданнями й процесом професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Педагогічне спілкування – «взаємодія вчителя з учнями в процесі їхнього навчання й виховання, а також взаємодія вчителя з його колегами по педагогічному колективу» [127, 74]

Виділяється взаємовплив як «особливий рівень взаємодії, один із феноменів, який описує взаємодію. Вони співвідносяться між собою як філософські категорії особливого і загального» [219, 6].

Розуміння спілкування як обміну цінностями (Х.Лійметс) дає змогу визначати взаємини як певну стабільну систему обміну цінностями. «Взаємини, які склалися, в свою чергу впливають на подальший процес обміну. Сильний вплив мають взаємини на процеси взаємодії та комунікації» [125, 66]

Міжособистісна взаємодія – в широкому сенсі – випадковий чи спеціальний, приватний чи публічний, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний особистий контакт двох і більше людей, що призводить до взаємних змін у їхній поведінці, діяльності, ставленнях і настановах; у вузькому сенсі – система взаємно зумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої поведінка кожного з учасників виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [197, 65].

Контакт – взагалі будь-яка особистісна взаємодія двох і більше людей [25, 371]. Водночас, ми підтримуємо В.М.М'ясищева, який правильно підкреслював, що «хоча існує тісний зв'язок між процесом взаємодії людей і їх взаєминами, однак обидва ці поняття неідентичні й не замінюють один одного. Взаємини є внутрішньою особистісною основою взаємодії, а остання – реалізацією або наслідком і вираженням першого» [148, 22]

Під взаєминами Я.Л.Коломінський розуміє «особистісно значиме образне, емоційне й інтелектуальне відображення людьми один одного, яке становить собою їх внутрішній стан. Спілкування ж в даному випадку є той спостережуваний процес, в якому даний стан актуалізується й проявляється; це така взаємодія між людьми, в процесі якої розвиваються, проявляються й формуються їх міжособистісні взаємини» [96, 53].

В одному логічному ряду як синоніми використовуються «культура спілкування» і «культура поведінки», «культура спілкування» і «культура

взаємин», «культура спілкування» і «естетика поведінки» і т.д. Таким чином, стверджують Д.І.Балдинюк, О.В.Киричук, «порушується принцип аспектною чистоти понять, а ширше – закон тотожності в науковому мисленні, який сформульований ще Арістотелем» [11, 60]. Самі автори культуру педагогічного спілкування визначають як «органічна й суттєва частина загальної культури вихователя, яка становить собою реалізацію його сутнісних сил, здібностей через опанування та актуалізацію норм (цінностей), засобів, механізмів діяльності спілкування, акумульованих у історично виробленому досвіді людства, й творче їх застосування, яке орієнтоване на оптимізацію навчально-виховного процесу й гармонізацію самої особистості вихователя» [11, 65].

Міжособистісне ставлення – це «взаємозв'язки між людьми, які суб'єктивно переживаються, і об'єктивно проявляються в характері та способах взаємних впливів людей у ході спільної діяльності й спілкування. Це система настанов, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями й організацією спільної діяльності та виступають основою формування соціально-психологічного клімату в колективі» [197, 378]. Так, наприклад, Т.К. Чугуїв розглядав 4 типи ставлення учнів до вчителя: симпатія, симпатія з часткою критицизму, байдужість, негативне ставлення [222].

А.М.Бойко обґрунтовує взаємини як педагогічну категорію. Виховні стосунки вона визначає як «спеціально організовану під керівництвом вчителя творчу, морально-естетичну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, спрямованої на досягнення мети виховання. Вона зумовлена соціально й психологічно всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей, відповідає певному етапу розвитку суспільства» [24, 25].

Під взаєминами «викладач-студент» ми розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й



завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається як загальними соціально-психологічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів і правилами та соціальними нормами вищого навчального закладу.

У психологічній і соціально-психологічній літературі існують різні підходи до характеристики взаємин, виділення різних їх видів і форм прояву.

Міжособистісні взаємини охоплюють широкий діапазон явищ, але всі вони, на думку В.Б.Ольшанського, можуть бути класифіковані з врахуванням трьох компонентів взаємодії. Це сприйняття й розуміння людьми один одного, міжособистісна привабливість (тяжіння й симпатія), взаємовплив і поведінка (зокрема, рольова) [157].

У межах групових форм взаємодії людей, їх взаємини традиційно поділяються на ділові, або офіційні, які виникають стосовно спільної діяльності, та особистісні, які ґрунтуються на почуттях симпатії й антипатії.

Самі ж взаємини розглядаються стосовно тієї організації, де вони формуються. Залежно від структурних особливостей організації взаємини можуть бути директивного, колегіального й ліберального типів [201].

Зроблена спроба виділити типи міжособистісних стосунків у колективі: 1) організаційно-керівні; 2) правові; 3) фінансові; 4) комунікативні; 5) оцінні; 6) психологічні; 7) моральні; 8) ідейні; 9) міжнаціональні [128, 43].

Взаємини можуть бути безпосередніми, коли спілкування відбувається “обличчя до обличчя” або опосередкованими якими-небудь засобами комунікації (лист, телеграф, радіо, телебачення). За часовою ознакою взаємини поділяються на одномоментні й розгорнуті в часі як, наприклад, у процесі багатолітнього навчання. За модальністю взаємини поділяються на об’єктивно задані (функціональні, субординаційні) і особистісні [236, 99].

А.В.Петровський виділяє три форми взаємин: емоційні, неопосередковані спільною діяльністю; міжособистісні, опосередковані

цілями й змістом спільної діяльності; взаємини взаємної відповідальності й залежності [164].

Можна назвати такі умовні типи взаємин (М.М.Обозов, А.А.Русалінова): а)приятельські стосунки (знайомства); б)товариські взаємини (зокрема, на виробництві); в)дружні стосунки (близькі інтелектуальні та інтимно-емоційні зв'язки); г) подружні взаємини (взаємозв'язок, який доповнюється сексуальними стосунками). Для кожного з перерахованих типів характерні свої закономірності [155].

Сам М.М.Обозов пропонує наступну класифікацію взаємин: взаємини знайомства, приятельські, любовні, дружні, родинні, братерські, деструктивні.

Ця класифікація базується на кількох критеріях: глибина взаємин, розбірливість у виборі партнерів, функції стосунків. Додатковими критеріями для розрізнення міжособистісних взаємин можна вважати дистанцію між партнерами, тривалість і частоту контактів, участь рольових позицій у актах спілкування, норми стосунків, вимоги до умов контакту.

Відзначається, що для різних людей характерним є надання переваги в виборі того чи іншого виду міжособистісних взаємин. Можна говорити про «профіль особистих стосунків» у конкретних людей, у різні вікові періоди, в певних умовах життя, під час різних професійних та інших видах занять, у чоловіків і жінок [128, 40].

Більш повну й багатомірну класифікацію взаємин пропонує А.А.Русалінова [188]. Вона виділяє функціональні взаємини по вертикалі та горизонталі, формальні й неформальні, ділові та особистісні, стабільні й ситуативні, кон'юнктивні й диз'юнктивні.

Як видно з наведених класифікацій, найбільш загальноприйнятим є поділ взаємин на ділові й особистісні. Слід зазначити, що їх виділення є також досить умовним. У реальному житті особисті взаємини завжди опосередковані діловими стосунками та, навпаки, всі ділові стосунки особистісно забарвлені, вибіркові й емоційні. Для Т.Е.Коннікової, наприклад,

ступінь злиття ділових і особистісних взаємин є загальним діагностичним показником рівня розвитку внутрішньогрупових взаємин у цілому [100].

В умовах навчально-виховного процесу студенти включаються в різноманітні стосунки, які активізуються в педагогічній системі «викладач-студент», «студент-академічна група», «студент-однокурсник» «студент-батьки» тощо.

Вони становлять ієрархію, в якій можна виділити різноманітні групи за ступенем значущості їх в системі цінностей людини [60]. Так, можуть бути виділені стосунки, пов'язані з предметом спілкування (зміст навчально-професійної, трудової діяльності), а також зі ставленням до інших людей, перш за все до педагога, однокурсників, суспільства, яке представлене в даній ситуації самою соціальною інституцією (вищим навчальним закладом), її нормами й статутними вимогами, нарешті, до самого себе як особистості. Діапазон відношень, на основі сказаного, вельми широкий і різноманітний. Їх можна позначити як предметні (наприклад, ставлення до природничих і гуманітарних наук, фундаментальним і прикладним знанням), організаційно-виконавчі (до нормативних вимогам школи й вузу), організаційно-управлінські (підпорядкування й залежності), професійні та ін.

Зарубіжними психологами розрізняються взаємини первинні й взаємини вторинні. Взаємини первинні – це «тривалі взаємини, які ґрунтуються на сильних емоційних зв'язках і відчутті зобов'язань перед іншою особою. На відміну від вторинних, вони досить дифузні, охоплюють багато ролей, моделей поведінки й ситуацій; вони зазвичай не обмежені суворими правилами взаємодії, і люди, які в них беруть участь, як правило, дуже добре знають один одного. Первинні взаємини такі, що один їх учасник не може просто бути заміненим іншою новою людиною»[25, 131].

Вторинні взаємини – це «відносно короткотривалий зв'язок між людьми, який характеризується обмеженою взаємодією, досить чіткими правилами й соціальними ролями. На відміну від первинних взаємин, вони

рідко характеризуються великим емоційним залученням і учасника взаємин можна досить легко замінити» [250, 131].

Зрозуміло, що за характером і змістом взаємодії стосунки “студент-викладач” скоріш за все будуть вторинними взаєминами.

Серед всієї різноманітності виділяються духовні, соціально-моральні (як найбільш чутливий показник “поля зацікавленості”), а також естетичні й інші ціннісні стосунки.

Той факт, що певні суспільні відносини набувають у педагогічному спілкуванні особистісного буття, відмічається в теоретичних дослідженнях А.Ю.Гордіна, який, обговорюючи ділові й особистісні взаємини учнів, справедливо стверджує про те, що не можна вважати, що перші (ділові) існують безособистісно. «Офіційні й неофіційні взаємини школярів завжди залишаються їх особистісними взаєминами, так як це взаємини реальних осіб» [46, 63].

Н.Д.Дьоміна виділяє різні види стосунків вихователя з вихованцями: взаємини за роллю вчителя в житті колективу – цілеспрямоване керівництво, невтручання, подавлення; за емоціями – сердечні, жорсткі; за відповідністю цілям виховання – правильні й неправильні; за виховною сутністю – облагороджувальні, спотворювальні й т.д. [54].

А.В.Петровський, В.В.Абраменкова на основі аналізу тактики виховання в сім’ї виділяють такі типи сімейних взаємин: диктат, який проявляється в систематичному подавленні одним членом сімейства (переважно дорослими) ініціативи й почуття власної гідності в інших його членів; опіка, за якої батьки, забезпечуючи своєю працею задоволення всіх потреб дитини, відмежовують її від будь-яких турбот, зусиль і труднощів, приймаючи їх на себе; “невтручання”, за якого визнається можливість і навіть доцільність незалежного співіснування дорослих і дітей; співробітництво, яке передбачає опосередкованість міжособистісних взаємин у сім’ї загальними цілями і завданнями спільної діяльності, її організацією й високими моральними цінностями [200, 103-108].

В.О.Кутьєв класифікує взаємини за їх роллю й місцем у житті вихованця. Ним виділено три типи взаємин: а) взаємини з акцентом на активність педагога, на його провідну роль у колективі; б) взаємини з акцентом на роль порадики-вчителя в житті дітей; в) взаємини рівності при спільній із вихованцями виховній діяльності [119].

А.М.Бойко пропонує таку класифікацію типів стосунків у загальноосвітній школі [24]: 1) за метою й спрямованістю взаємодії: зовнішньо-спрямовані (формальні), диференційовано-спрямовані (неформальні), особистісно-спрямовані; 2) за змістом взаємодії: односторонньо-репродуктивні, ситуативні, негативні; гармонійно-репродуктивні, обмежено-евристичні, позитивні; гармонійно-творчі, дослідницькі; 3) за способом взаємодії: вербально-інформаційні, інформаційно-практичні, вербально-організаційні; 4) за організацією взаємодії: фронтально-групові, диференційовано-колективні, індивідуально-колективні; 5) за семантикою взаємодії: оцінно-вольові, оцінно-регулюючі, оцінно-стимулюючі; 6) за характером взаємодії: наступальні, офіційно-авторитарні, взаємно-поступливі й взаємно-вимогливі, шанобливо-вимогливі, дружньо-довірливі, взаємно-уважні.

Кожен із зазначених типів характеризується трьома рівнями виховуючих взаємин: співпідпорядкування; співробітництво; співтворчість [24].

Різні види й типи взаємин, у тому числі в педагогічній взаємодії, нерідко розглядаються в контексті класифікації педагогічного спілкування. Так, наприклад, В.Є.Гмурман, В.О.Кутьєв, І.В.Страхов і ін. виділяють низку емоційних моделей спілкування, які позитивно впливають на ефективність навчання й виховання («найблища винагороджувальна поведінка», «винагороджувальна поведінка, яка запланована на майбутнє», «зворотній зв'язок із вчителем», «самооцінювальна поведінка») і негативно («покарання вчителем учня», «формальний авторитет вчителя», «відповідальність перед класом», «зрівнювання») [107, 18]. По суті, виділені моделі спілкування

вчителя з учнями є не що інше як характеристика взаємин, які складаються в навчально-виховному процесі.

Так, наприклад, у дисертаційному дослідженні [228] виділяється 2 протилежні тенденції в розвитку педагогічного спілкування – тенденція до діалогічного спілкування і тенденція до монологічного спілкування, характеристика яких по суті є характеристикою двох типів взаємин вчителя й учнів: 1) орієнтація не лише на свої потреби, але й на інтереси та потреби учнів; накопичення потенціалу злагоди й співробітництва; передача знань і соціальних норм як особистісно пережитого досвіду, що потребує індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного й професійного зростання; домінування методів і прийомів, спрямованих на організацію самостійної діяльності учнів; прагнення до об'єктивного контролю результатів і діяльності учнів, індивідуального підходу та врахування полівмотивованості їх поведінки; особистісна рівність педагога й учнів, «суб'єкт-суб'єктні» стосунки між ними; 2) егоцентризм, зосередженість на власних потребах і цілях; скрите маніпулювання або відверта агресивність щодо учнів; догматичність, надособистісне транслювання норм і знань, які підлягають об'єктивному засвоєнню й копіюванню; ригідність і стереотипність методів і прийомів педагогічного впливу, домінування серед останніх дисциплінарних; суб'єктивізм і жорстка полярність оцінок діяльності учнів, звужений спектр критеріїв оцінки; статусне домінування педагога, «суб'єкт-суб'єктні» стосунки між ними.

В іншому дослідженні [209], на основі подальшої розробки ідей діалогічності людських взаємин як передумови становлення та існування людини (Л.Фейєрбах) і діалогізму (М.Бубер), зроблена спроба окремо виділити діалогічні взаємини вчителя з учнями.

У дослідженнях розрізняються такі види професійно-педагогічного спілкування: 1) нормативно-педагогічне, що має такі різновиди, які умовно були позначені як організаційно-педагогічні, інформаційно-педагогічні, контрольо-регулівні; 2) конструктивно-педагогічне, яке містить у собі

мотиваційно-перетворююче й проблемно-розвивальне; 3) емоційно-довірливе [13, 23].

Б.Ф. Ломов виділяє інформаційно-комунікативну, афективно-комунікативну й регуляційно-комунікативну сторони спілкування [129].

Г.М. Андрєєва розглядає спілкування в єдності комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін [6].

Серед основних видів комунікативної взаємодії в вузі виділяються переконуюча взаємодія, сугестивна взаємодія й емоційно -«заражувальна» взаємодія [112].

Залежно від того, якою мірою люди при взаємодії дотримуються інтересів один одного, виділяється три основні принципи: співробітництво, домінування й суперництво [128].

Співробітництво – це така взаємодія, за якої люди сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету та об'єднують свої зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення й необхідності вирішення спільного завдання, на прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між людьми виникають взаємні обов'язки й відповідальність. Однак ситуація взаємодії може скластися так, що один із учасників, користуючись слабкістю позиції іншого, починає підкоряти його інтереси власним. Тоді народжується другий тип взаємодії – домінування. Тут уже немає дотримання інтересів двох сторін – гра йде головним чином у «одні ворота», сприяння стає одностороннім і слабкий діє в інтересах сильного й отримує від нього мало.

Якщо спроба збудувати взаємодію на свою користь наштовхується на гідний опір, виникає суперництво – третій тип взаємодії. Суперництво найчастіше не має самостійного значення: кожен із його учасників вступає в боротьбу з надією перемогти або відстояти попередній статус. Коли перевага одного з боків стає явною, рівновага порушується й починається домінування [128, 37].

У соціальній психології конгруентна зміна взаємин – це зміна взаємин у напрямку вже наявних у індивіда взаємин [25, 365].

Для розв'язання завдань нашого дослідження взаємин викладачів і студентів важливим було виділення **критеріїв** їх сформованості та **емпіричних показників**, за якими можна діагностувати рівні їх розвитку.

А.А.Амельковим ставилось завдання виявлення висхідного рівня рефлексивних і перцептивних коефіцієнтів взаємин в навчальних групах; коригування характеру усвідомлення й переживання студентами міжособистісних взаємин шляхом аутосоціометричних прийомів. При цьому автор ґрунтувався на тому, що рефлексивні й соціально-перцептивні показники міжособистісних взаємин є достатньо повною характеристикою соціально-психологічної спостережливості [2].

Г.М.Андрєєва, Я.Яноушек та ін. виділяють дві низки соціально-перцептивних перемінних, які проявляються у взаєминах між керівником і підлеглими. По-перше, - це ідентифікація керівника (з підлеглими чи адміністрацією) і, по-друге, - це прийняття чи неприйняття керівника групою [156, 203].

Частковим проявом глибокою взаємодії, на думку С.Д.Литвин, є особливості інтонування висловлювань, тобто застосування партнерами смислових наголосів під час спільного розв'язання педагогічних завдань [127].

Дослідження В.І.Юрченка [231] показують, що одним із інтегральних показників психологічної атмосфери в стосунках студента з викладачем можна розглядати рівень реактивної тривожності студента в ситуації педагогічної взаємодії. Характер взаємин у системі «студент-викладач» істотно впливає на рівень тривожності студентів у ситуації педагогічної взаємодії. Оптимізація взаємин сприяє зниженню рівня реактивної тривожності.

Водночас, через механізм оптимізації взаємин студента з викладачами завдяки реалізації особистісно-орієнтованої моделі взаємодії між ними



здійснюється позитивний вплив на “Я-концепцію” майбутнього вчителя [231]. Через це за особливостями тих змін, які відбуваються в “Я-концепції” студентів протягом професійного навчання, опосередковано можна судити про характер взаємин, які розгортаються в системі “студент-викладач”.

І.С.Булах, Л.В.Долинська аналізують міжособистісну взаємодію в системі «викладач-студент» за критеріями їх продуктивності та творчості; взаємодопомоги й взаєморозуміння; наявності чи відсутності бар’єрів (інтелектуального, мотиваційного, морального й емоційного) у взаємостосунках; бажання, прагнення й ролі очікування взаємодіючих сторін; вибір стилю поведінки в конфліктній ситуації; наявність стресів і напруженості в контактах тощо[29].

Головним регулятором стійкості, глибини, інтимності міжособистісних взаємин є “привабливість людини для людини” Сприйняття й розуміння людьми один одного, їх поведінка можуть мати широкий діапазон, але стан задоволеності-незадоволеності – основний критерій оцінки міжособистісних взаємин [201, 163].

Взаємин «викладач–студент» в умовах педагогічного навчального закладу характеризується нами за такими показниками: задоволеність – незадоволеність; наявність потреби в поглибленні й розширенні стосунків за межі аудиторних занять–уникнення контактів один із одним; ідентифікація з партнером як майбутнім колегою – протиставляння себе іншому; висока соціальна рефлексивність – нездатність проаналізувати й правильно оцінити стан взаємин; гуманістичні настанови щодо іншого–авторитарний підхід; концентрація на партнерові та взаємодії з ним – концентрація на собі. Це дає змогу класифікувати взаємини викладачів і студентів як гармонійні (високого рівня розвитку), невизначені (середнього рівня) і деструктивні (низького рівня).

У психології прийнятною є трьохкомпонентна модель установки, яка включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. У сучасних роботах із педагогічної діяльності в тій чи іншій мірі вказується на всі ці компоненти. Так, наприклад, В.О.Кан-Калик і Г.А.Ковальов при

характеристиці структури педагогічного спілкування виділяють «ставлення, поведіння й відображення» [84], які фактично є емоційним, поведінковим і когнітивним компонентом установки.

Я.Л.Коломінський, аналізуючи й узагальнюючи дослідження різних авторів і власні експериментальні дані, підтверджує необхідність виділення в структурі взаємодії людей трьох взаємопов'язаних компонентів: поведінкового, емоційного і когнітивного [95].

Провідним із трьох компонентів є емоційний (ставлення педагога до вихованця), з яким пов'язаний когнітивний компонент (знання, розуміння педагогом внутрішнього світу дитини) і поведінкового (вибір засобів і способів впливу).

Всі види взаємодії складаються з трьох взаємопов'язаних компонентів. «Поведінковий включає: результати діяльності, дії, стиль діяльності й вчинки; міміку, жестикуляцію, пантоміміку, локомоцію та, нарешті, мовлення, тобто все те, в чому проявляється особистість людини й може спостерігатися іншими людьми. Емоційний компонент включає все те, що пов'язане з станами й може бути зафіксовано на рівнях фізіологічної реєстрації та суб'єктивних звітів. Це перш за все позитивні й негативні емоційні стани, конфліктність станів (особистісна, міжособистісна), емоційна чутливість, задоволеність собою, партнером, роботою і т.д. Когнітивний компонент особистості людини, яка взаємодіє, містить у собі всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням (оточення й самого себе). Це – відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, фантазія. Когнітивний компонент характеризується всіма особливостями взаєморозуміння партнерів, у тому числі адекватністю та ідентифікацією [201, 161-162].

Залежно від особливостей прояву соціально-перцептивного аспекту педагогічної діяльності викладача, когнітивна складова взаємин в системі «студент-викладач» може характеризувати за трьома рівнями: стереотипний рівень, ситуативно стереотипний (або частковостереотипний) рівень, творчий рівень. Характеристика цих рівнів наведена в таблиці 1.1.

Характеристика когнітивного компоненту взаємин «викладач-студент», залежно від соціально-перцептивних особливостей педагога  
(на основі проаналізованої літератури)

Стереотипний рівень	Частково стереотипний рівень	Творчий рівень
У викладача немає бажання й уміння глибоко пізнати студента;	Є бажання пізнати студента, однак відсутні соціально-перцептивні вміння;	Є бажання й наявні уміння для глибокого пізнання особистості студента;
викладач визначає особливості поведінки студента на основі дуже загальних і поверхових уявлень про нього;	визначає особливості поведінки студента на основі недостатньо деталізованих уявлень про нього;	визначає особливості поведінки студента на основі загальних і деталізованих уявлень про нього;
у викладача формується упереджена характеристика студента;	характеристика студента цілком об'єктивна, однак недостатньо динамічна;	формується в цілому позитивна й динамічна характеристика студента;
викладач створює несприятливі умови для розвитку студента;	створюються недостатньо сприятливі умови, так як не стимулює творчий потенціал студента;	викладач створює сприятливі умови для розвитку студента, розкриття його творчого потенціалу;
важко змінюється сам і свою поведінку навіть при очевидних змінах у розвитку студента.	змінюється сам, однак не встигає за змінами, які відбуваються в розвитку студента.	поведінка динамічна з врахуванням актуального й ближнього розвитку студента.

Як відомо, когнітивний компонент взаємин найбільш інтегровано виявляється в ступені взаєморозуміння суб'єктів взаємодії. Водночас, “найбільш суттєвими параметрами взаєморозуміння є адекватність і ідентифікація” [201, 169].

У низці своїх робіт В.М. М'ясищев послідовно розкривав взаємозалежності, які пов'язують пізнання людьми один одного, ставлення, які при цьому переживають, і «поводження» їх один з одним, коли їм припадає спільно трудитися, навчатися, відпочивати й просто разом жити. Він виділяє в структурі спілкування три компоненти: відображення людьми один одного, взаємини між ними й взаємодію («взаємоповодження») один із одним [149].

У психологічні науки зустрічаються й дещо інші підходи до виділення структури взаємин взагалі та педагогічного спілкування зокрема. Так, деякі вчені розглянуту трикомпонентну структуру доповнюють іншими компонентами, наприклад: практичний або практично-перетворюючий; ціннісно-орієнтаційний; перцептивний або пізнавальний; емоційний або афективний [85, 72-73]. При цьому зазначається, що структура педагогічного спілкування характеризується двохсторонністю. Спілкування між педагогом і вихованцем відбувається в двох площинах: перша показує, що суб'єкт спілкування є педагог і спілкування витікає від нього; друга, - що суб'єктом є вихованець. При цьому слід зазначити, що переважну роль відіграє площина, яка характеризується спілкуванням, спрямованого від педагога до вихованця

Важливо враховувати й те, що педагогічне спілкування характеризують певні соціальні параметри, які в навчально-виховному процесі набувають соціально-педагогічний, соціально-психологічний характер: соціальні ролі й позиції обох сторін, зміст соціальної діяльності (навчально-пізнавальної, громадсько-політичної тощо), характер взаємин і ін. [13, 11].

На думку О.С.Цокура, структура педагогічного спілкування «утворена як мінімум взаємодією трьох основних компонентів: вербального (забезпечує

функціонування механізму передачі-прийому навчальної інформації), перцептивного (курує функції процесів, які спрямовані на пізнання учасниками навчально-виховного процесу як власної духовної картини світу, так і особливостей суб'єктивної сфери свідомості інших людей, які вступають з ним у безпосередню взаємодію) та інтерактивного (забезпечує функціонування механізмів регулювання поведінки й діяльності кожного з учасників педагогічного процесу, а також їх ділової й особистісної взаємодії в умовах навчально-виховних ситуацій» [218, 33-34].

Дослідження, проведене Л.В.Долинською на студентах, показують, що 90% з них надають перевагу дружньому, демократичному стилеві спілкування. Вони вважають, що саме такий стиль переважає в них, і одночасно проявляють у поведінці схильність до авторитарного стилю. Це є, на її думку, результатом наслідування батьків, шкільних вчителів, викладачів, які здебільшого показують зразки авторитарного стилю спілкування, на якому була побудована вся система керівництва в колишньому Радянському Союзі [59, 66]

## **1.2. Взаємини «викладач – студент» у цілісному навчально-виховному процесі педагогічного навчального закладу**

Потреба в спілкуванні, у взаєминах із іншими людьми, емоційному контакті з ними стоїть на першому місці в житті кожної людини. Причиною більшості людських страждань є відсутність зв'язків із людьми, психологічна ізоляція від них.

Тривалі, стійкі й достатньо взаємопов'язані міжособистісні взаємини не лише сприяють утворенню певних норм поведінки, взаєморозуміння, емоційних ставлень, але й беруть участь у формуванні й розвитку особистості людини (її ціннісних орієнтацій, характерологічних особливостей і т.д.) [201, 162].

Як зазначає Т.Н.Мальковська, посилення інтересу вчених і педагогів-практиків до проблеми взаємин між педагогом і вихованцем є закономірним.

«Так, дослідницький метод у викладанні, опора на самодіяльність і пізнавальну активність учнів об'єктивно вимагають нових способів взаємодії вчителя з учнями та учнів між собою. Інтелектуальний пошук неможливий без уміння аргументувати й відстоювати власну позицію, свою точку зору, проникатися ідеями інших людей, зіставляти різні точки зору. Інтелектуальна творчість передбачає високий рівень співробітництва й взаємодії. При творчій роботі змінюється й характер оцінок, так як пошук передбачає можливість помилок. Саме через це спілкування вчителя й учнів у процесі навчальної діяльності починається розглядатися як надзвичайно важливий шлях педагогічного впливу» [136, 5]

Навчання неможливе поза спілкуванням, адже тільки завдяки спілкуванню воно стає фактором інтелектуального розвитку людини. Однак там, де є спілкування, там є і виховання, тобто формування людини як особистості. У цьому розумінні спілкування в навчанні, а значить і саме навчання, стає одночасно і фактором виховання людини як особистості. Звідси, головне завдання педагогів повинно полягати в організації спілкування й колективних форм навчання таким чином, щоб ці форми давали одночасно максимальні ефекти в пізнавальному й особистісному розвитку людини. Це тим більше важливо відзначити, що для школярів і студентів навчання є провідним видом діяльності, в процесі якої забезпечується основний розвиток людини і як особистості, і як суб'єкта пізнання, спілкування й праці [236, 116].

Феномен спілкування здійснює багатозначний вплив на стосунки між викладачем і студентами. Водночас, оптимізація педагогічного спілкування, на думку А.А.Леонтьєва, створює найкращі умови для формування особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат, управління соціально-психологічними процесами, дозволяє максимально використовувати особистісні особливості вихователя [124, 8].

В одному з досліджень (А.А.Бодальов, Л.І.Криволап) протягом року фіксувалися емоційні переживання (радість, подавленість, гнів і злість,

спокій, задоволеність) школярів у класах, на чолі яких був вихователь із чітко вираженим якимось одним стилем стосунків із учнями («автократ», «демократ», «непослідовно-суперечливий»).

Було встановлено наявність досить стійких залежностей між манерою поведінки, яку дозволяє собі педагог у спілкуванні з учнями, і характером переживань, які при цьому в учнів-підлітків виникають. Водночас, кожен із стилів поведінки вчителів неоднаково «провокує» однакові переживання в різних груп школярів («відмінники», «середні», «відстаючі»; «актив», «резерв активу», «болото», «підривники») [23].

За даними соціальних психологів, хороший мікроклімат (добрі ділові взаємини) підвищують ефективність навчання на 15-18% [203, 6]

“...Навчальний процес слід розглядати як засіб розвитку взаємин учня з вчителем” [98, 123]. Особливо це важливо враховувати при організації навчально-виховного процесу в вищих педагогічних навчальних закладах, головною метою якого є формування й розвиток особистості майбутнього вчителя.

Розвиток особистості студента відбувається в складній системі стосунків, які реалізуються в межах трьох основних рівнів соціального середовища (макросередовища, мідісередовища, мікросередовища) і відповідним їм трьом основним видам соціальних груп (макрогруп, мідігруп, мікрогруп).

Сукупність соціально-психологічних факторів, які впливають на розвиток особистості студента, можна представити в вигляді двох груп: цілеспрямовані фактори (навчальний і виховний процес) і нецілеспрямованих факторів (систему міжособистісного спілкування тощо), від реального співвідношення яких залежить вибір засобів і способів, які зумовлюють ефективність впливу на формування особистості [55, 14].

Існуюче нині відоме домінування цілеспрямованих факторів над нецілеспрямованими не виключає, а передбачає певну регуляцію нецілеспрямованих факторів, які є ефективними засобами виховання

особистості. Використання їх у підготовці фахівців важливе ще й тому, що ефективність виховного процесу у вищій школі нижча ефективності навчального процесу [55].

Як відомо, результат навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі значною мірою визначається характером взаємодії між студентами й викладачами, організацією спрямованого спілкування між ними. “Психологічні взаємини між студентами й професорсько-викладацьким колективом визначає успішність підготовки майбутнього вчителя” [68, 19]. При цьому викладач вищої школи залишається основною ланкою в системі формування особистості фахівця. “Викладач здійснює той чи інший вплив на студентів не лише змістом своїх лекцій і інших навчальних занять, але й всією своєю особистістю, поведінкою, звичками, манерами, своїм ставленням до справи, науки, іншим людям і в першу чергу – до студентів” [165, 118].

Як вказує Б.Д.Паригін, “необхідною умовою реалізації психологічного впливу є спілкування викладача зі студентами, в процесі якого відбувається взаємний обмін уявленнями, цілями, інтересами і т.д. Саме в цьому полягає відмінність цілеспрямованого спілкування (впливу) від простого обміну інформацією чи повідомлення, яке не призводить до якої-небудь значної перебудови психіки об’єкту впливу “ [159, 139].

Студент заходить у аудиторію як у світ людини – зацікавлено, емоційно-пристрастно, «суб’єктно» [13, 13-14]. Його суб’єктність найбільш повно проявляється в взаєминах із іншими людьми: викладачем і однокурсниками та ін.

У дослідженнях В.Казанської встановлено, що більшість викладачів у взаємодії зі студентами орієнтовані на завдання навчання, а спрямованість на спілкування в них була значно нижчою. Викладачі соціально активні, незалежні в прийнятті рішень, впевнені в собі, переважно працюють самовіддано, добре знають свої предмети й водночас нерідко грубі,



недостатньо тактовні, мають високий рівень ситуативної(55%) й постійної напруженості (45%) [81].

Ці та інші результати непокоять, адже одним із шляхів формування моральної особистості є «безпосереднє спілкування з моральною особистістю. Вплив такого спілкування на індивіда може бути настільки сильним, що перекриває собою вплив соціальної групи, яка оточує індивіда. Така особистість надовго (інколи на десятиліття) стає критерієм власної поведінки індивіда, його спілкування з оточуючими, його етичних оцінок і суджень» [212, 93-94].

Це важливо не лише для дитини, яка спілкується з батьками чи вчителями, а й для студента в процесі розгортання його взаємин із викладачами. На превеликий жаль, і понині підтверджується висновок В.В.Давидова про те, що “жодна програм навчання в педвузі не передбачає виховання вчителя як моральної особистості. Передбачається лише його озброєння різнорідними знаннями, уміннями й навичками. Формування Вчителя з великої букви залишається випадковим процесом, який залежить від індивідуальних схильностей і здібностей, особистої долі та обставин життя того чи іншого індивіда, який стає педагогом” [212, 96].

Розв’язання проблеми вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя залежить як відомо від низки об’єктивних і суб’єктивних факторів. У якості основного суб’єктивного фактору дослідниками В.Н.Гоголь, Д.В.Ронзін виділяється професійний ідеал. Однак, як свідчать дослідження, він недостатньо сформований у студентів. “Школяр і студент бачать працю вчителя й викладача не лише з екрану кіно й телебачення, вони спостерігають їхню працю на уроці, лекції, але лише їх зовнішню, приваблюючу сторони, так само як і працю балерини, яка “порхає” на сцені” [42, 26]. У дослідженні [152] встановлено, що студенти при характеристиці ідеалу педагога вказують на такі його найважливіші якості як любов до дітей, справедливість, чесність, чутливість, увагу, акуратність у роботі, доброзичливість та ін., однак при цьому вони

урівнюють їх щодо професійної значущості та слабо аргументують свою точку зору.

У дослідженні Л.К.Велитченко передбачалось, що S-S відношення, які проявляються через потребу в комунікативних і альтруїстичних переживаннях, мають більшу значущість для студентів, ніж S-O відношення, пов'язані з потребою в практичних і гностичних переживаннях. Результати засвідчили, що “комунікативний і практичні елементи навчально-професійної діяльності більш значимі для студентів педвузу, ніж гностичні. Посилення гностичного компонента в навчально-професійній діяльності може бути досягнуто завдяки раціональній організації комунікативного й практичного елементів. Це стосується щодо застосування в навчально-професійній діяльності розвивальних можливостей ділового спілкування в рамках наукових гуртків, творчих груп, студентських лабораторій” [31, 62].

Предметом спілкування студентів є не стільки сам зміст навчально-професійної діяльності, скільки питання, які стосуються її опосередковано.

Педагогічне спілкування, взаємини викладачів і студентів позначається на формуванні професійно-педагогічних здібностей у майбутніх педагогів. Так, Р.Х.Шакуров, аналізуючи методи й форми індивідуального наставництва (комплексні й проблемно-тематичні), розглядає ділове співробітництво з досвідченим колегою-наставником як умову подолання труднощів педагога-початківця в його професійній діяльності [224].

У дослідженні [127] встановлено, що найбільш інтенсивно взаємоформування компонентів педагогічних здібностей протікає в неоднорідній діаді, в якій відбувається “взаємонакладання” двох різних структур педагогічних здібностей (перцептивного й управлінського його компонентів).

Проблема взаємин “студент-викладач” розглядається також у зв'язку з адаптацією студентів до вузівського процесу навчання. Це пов'язано, насамперед, із наявним розходженням між психологічною структурою

діяльності студента (навчання, яке масове й групове за формою та високо індивідуальне за змістом) і педагога (навпаки, за змістом колективна, а за формою найчастіше індивідуальна). Дослідники (В.Г.Асєєв, Л.Ф.Бенедіктова, Л.Б.Філонов) встановили, що при проходженні періоду адаптації важливе значення має послідовність фаз (етапів) контактної взаємодії. “Адаптація не вважається досягнутою, якщо особистість змінилася, досягнула оптимального поєднання своїх характеристик для виконання діяльності, так як це ще не завершення комунікативної адаптації” [15].

Важливо, щоб динаміка становлення й розвитку взаємин викладача зі студентами передбачала врахування як особистісного зростання студента, рівня (етапу) його професійного становлення, так і трансформацію мети діяльності педагога, що обумовлюється змінами в діяльності й поведінці студента.

На думку Ю.І.Турчанінової, Є.Н.Гусинського [180], для опанування педагогами принципово новим освітнім досвідом, для формування нової професійної поведінки навколо вчителя має бути створене особливе освітнє середовище, насичене сучасними психолого-педагогічними знаннями, ідеями, уявленнями та організоване так, щоб породжувати й розширювати в усіх учасників власний досвід особистісно-орієнтованої взаємодії.

“Внутрішній світ людини тим багатший, чим багатше його індивідуальний досвід”[148, 162], а досвід гуманних стосунків, а значить і внутрішній гуманістичний потенціал майбутній педагог значною мірою набуває в вищому навчальному закладі в процесі навчально-професійної взаємодії з викладачами.

Водночас дослідження переконують, що “значна частина педагогічних прорахунків детермінується не стільки недоліками методичної підготовки вчительських кадрів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування, яке розуміється як сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання й навчання, а також визначають характер взаємодії педагога й вихованців. Учителі, як правило,

недооцінюють вплив на успішність професійної діяльності особистісний компонент” [130, 9].

Із огляду на важливість і складність організації розвивальної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку, особливо важливим є набуття майбутнім учителем початкових класів позитивного досвіду педагогічної взаємодії ще упродовж навчання у вищій педагогічній школі. “Значимість для дитини стосунків із учителем виявляється в впливі на формування його психіки. З часом хоч і відбувається витіснення переживань, бажань і конкретного досвіду, певних емоційних вражень, що мали місце в початкових класах, проте все це позначається на настановах дитини, що дають знати про себе в цінностях, ідеалах, особливостях життєвої лінії поведінки дорослої людини. Усім відомий феномен образу першої вчительки. Його ідеалізація часто зумовлює її професійний вибір суб’єкта. Особливості емоційного забарвлення першого спілкування з учителем початкових класів позначається на стилі спілкування суб’єкта, а надалі й професійного спілкування. Такий ефект впливу першого вчителя не усвідомлюється суб’єктом, як не усвідомлюються тенденції заміщення, що носять глибинний психологічний характер” [101].

Спілкування в життєдіяльності вчителя виступає не лише як особливий спосіб професійного впливу, але і як сфера його особистісного розвитку, і як спосіб утвердження людини в іншій людині (К.А.Абульханова-Славська), і як особливий спосіб входження в спільну педагогічну діяльність [130].

Індивідуально-специфічний вплив здійснюється завдяки тому, що індивід (педагог) нібито транслює іншим людям (вихованцям) свої особистісні характеристики у вигляді різноманітних зразків своєї особистісної активності. Воно реалізується як в цілеспрямованій (професійній) діяльності, так і інших випадках взаємодії особистості з іншими людьми [130, 9].

К.Роджерс вважав, що взаємини з іншими дають можливість людині відкрити, прояснити, випробувати себе чи зіткнутися зі своїм справжнім “Я”. Наша особистість стає видимою нам самим у взаєминах із іншими людьми [214, 455].

У дисертаційному дослідженні В.І.Юрченка показано, що реальним психологічним полем, де відбувається формування «Я-концепції» майбутнього вчителя, є функціонування взаємин у системі «студент-викладач», зміст і характер яких значною мірою визначає уявлення й ставлення студента до себе як майбутнього педагога. Позитивний вплив на «Я-концепцію» студентів здійснюється через механізм їх взаємин із викладачами шляхом реалізації особистісно-орієнтованої моделі взаємодії між ними і послідовної психокорекційної роботи з ними [231].

К.Роджерс вважав, взаємини з іншими людьми дають людині прекрасну можливість повноцінно функціонувати. Вони дозволяють людині відчувати гармонію з собою, іншими людьми та оточенням. У взаєминах задовольняється основні потреби людини. Прагнення до їх задоволення примушує людей витратити велику кількість енергії на взаємини з іншими, - навіть на ті стосунки, які можуть видаватися нездоровими й незадовільними [214, 455].

Дж. Роттер стверджував, що ключем до передбачення людської поведінки є наші знання: минула історія й очікування. Передбачити поведінку можна, розглядаючи взаємини (interactions) людини зі значимим для неї оточуючим середовищем [214, 757]. Через це за характером взаємин у системі «викладач-студент» можна розгледіти можливу майбутню професійну поведінку студента, спрогнозувати його майбутні стосунки з дітьми. Це дає ключ до розуміння внутрішнього його світу, настанов щодо себе та інших.

Важливо враховувати й той встановлений у дослідженні факт[29], що в процесі постійної взаємодії викладацьких і студентських колективів як суттєвого аспекту вузівського життя, відбувається особистісне зростання,

духовно-творче збагачення обох сторін, а це є необхідним елементом спадковості поколінь.

### **1.3. Соціально-психологічні механізми та шляхи становлення оптимальних стосунків викладачів і студентів**

Що ж лежить в основі встановлення правильних (оптимальних) взаємин між викладачами і студентами? Які психологічні механізми цього процесу?

Із точки зору психоаналітичного підходу взаємини людей зрілого віку складаються під значним впливом досвіду ранніх дитячих років. Найперші взаємини, які виникають ще в середовищі сім'ї є визначальними. Всі більш пізніші взаємозв'язки з людьми залежать від того, яким чином склалися й утверджувалися ці початкові стосунки. Основні моделі: дитина-мати, дитина-батько, дитина-брат, дитина-сестра є прототипами, стосовно яких мимовільно оцінюються всі наступні зв'язки між людьми. Більш пізні взаємини – це, певною мірою, коротке повторення тих рушійних сил, станів напружень і задоволення, якими характеризувалися взаємини в рідній сім'ї [214, 58-59].

Міжособистісні взаємини виникають, розвиваються в процесі спілкування. “Спілкування – це інформаційна й предметна взаємодія, в процесі якої реалізуються, проявляються й формуються міжособистісні взаємини” [96, 17].

Спілкування і взаємини нерозривно пов'язані одне з одним. “У процесі взаємодії між людьми виробляються не лише навички спілкування, але й формуються взаємини. Симпатія та антипатія, будучи наслідком спілкування, в свою чергу, визначають коло осіб, із якими підтримується контакт у колективі й через яких здійснюється засвоєння групових норм поведінки, взаєморозуміння [201, 162].

“Взаємини є результатом спілкування” [125, 64].

Дж. Келлі, говорячи про соціальність (sociality corollary), стверджував, що одна людина може брати участь у соціальному процесі, який торкається іншої людини в міру як вона конструює конструктивні процеси цієї людини [за 214, 409]. Цей наслідок лежить в основі підходу Дж. Келлі до розуміння емпатії й соціальних стосунків. Наповнення змістом ставлення до інших людей – це питання розуміння того, як вони конструюють самих себе і свій світ [214, 409].

Дослідження соціально-контекстних, соціально-опосередкованих детермінант педагогічного спілкування в органічній єдності з вивченням глибинних механізмів психологічної взаємодії на особистісному рівні послідовно забезпечується на основі філософського уявлення (М.С.Каган) про спілкування як міжсуб'єктну взаємодії в системі суб'єкт-об'єктних відношень.

В.М.М'ясищев писав: «взаємини відіграють суттєву роль у характері процесу взаємодії й своєю чергою є результатом взаємодії. Ті переживання, які виникають у процесі взаємодії, зміцнюють, руйнують, реорганізують стосунки“ [148, 21].“Взаємини людей формуються в процесі їх взаємодії” [148, 166].

Міжособистісні взаємини не існують поза конкретного контексту тієї чи іншої організації, але регулюються вони на відміну від офіційних взаємин більшою мірою особистісними особливостями людей, які спілкуються й взаємодіють. Взаємозв'язок тут безпосередній або опосередкований і супроводжується завжди станом задоволеності - незадоволеності суб'єктів один одним [201, 161].

Характер взаємин викладача зі студентами визначається основними цілями педагогічної діяльності викладача та мірою їх узгодженості з цілями навчально-професійної діяльності студентів. Цими цілями є: 1) організація й керівництво процесом оволодіння студентами програмними професійними знаннями, вміннями й навичками з вибраної спеціальності; 2) забезпечення студентів всією необхідною для досягнення першої мети інформацією,

наочними посібниками та іншими навчальними засобами; 3) проведення навчального процесу таким чином, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психологічних і особливо розумових (у контексті своєї спеціальності) здібностей; 4) організація, керівництво й здійснення навчального процесу, спрямованого на виховання кожного студента як високоморальної, творчої, активної й соціально зрілої особистості” [165, 117].

Г.Хоуменс вважає, що взаємини є результатом взаємодії. Той, із ким ми знаходимося в більш тісній взаємодії, стає для нас більш симпатичним [125, 65]. Емпіричні дані не завжди підтверджують цей тезис, оскільки він опирається на зовнішню сторону процесу стосунків між людьми.

У філософській літературі здавна обґрунтовується ідея діалогічності людських взаємин як передумови становлення та існування людини (Л.Фейєрбах). Подальший розвиток ця ідея отримала в працях представників такого філософського напрямку як діалогізм (М.Бубер та ін.). За М.Бубером, взаємини між людьми базуються на двох внутрішньо суперечливих вихідних положеннях: “Я – Ти” і “Я – Він (Воно)”. Відношення “Я – Ти” є інтимно-діалогічне, суб’єкт-суб’єктним (на відміну від когнітивно-практичного, яким є “Я – Він”) відношенням, яке базується на цілісному відображенні та прийнятті іншої людини [27].

Розрізняють (М.Л.Баграмянц) різні підходи до пояснення сутності феномену педагогічного спілкування: 1) як поведінки, представленої реакціями педагога та учнями (біхевіорізм); 2) як міжіндивідуальних контактів, виявлених і упорядкованих у ситуаціях, до яких попадають вчитель і учні упродовж навчання (психоаналіз); 3) як міжособових взаємин, що створюють можливості для особистісного зростання (самоактуалізації) вчителя та учнів (гуманістична психологія); 4) як інструменту розвитку інтелектуальних умінь і навичок учня, формування його когнітивних структур, норм і цінностей (когнітивна психологія); 5) як системи взаємодій



у процесі вироблення й зміни соціальних значень і ситуацій педагогом і учнями (інтеракціонізм) [209, 6].

У дисертаційному дослідженні [209] встановлено, що діалогічні взаємини між людьми детерміновані низкою психологічних факторів, а саме: здатністю особистості до надситуативної активності; розвинутою структурою її життєвих цінностей і потреб при домінуванні термінальних цінностей над інструментальними; розвинутими механізмами ідентифікації та емпатії при сприйманні інших людей; високим рівнем саморегуляції. Всі ці детермінанти утворюють єдину й дуже складну систему, яка і визначає діалогічне спілкування. Окрім цього, встановлено, що діалогічність взаємин учителя з учнями істотно залежить від його емпатійної відкритості до співрозмовника, суб'єктивного ставлення до нього.

Модель ціннісного обміну як механізму міжособистісної взаємодії в малій соціальній групі була апробована в роботах Р.Л.Кричевського.

Визначено [219] ціннісний внесок класного керівника у взаємини з учнями: стиль керівництва, настанови щодо старшокласників і характер взаємин між ними. Натомість педагог “отримує”: задоволеність учнів різними аспектами їх колективного життя, авторитет педагога й самооцінка класу. Цікавим є те, що ціннісний внесок класного керівника в життєдіяльність учнівського колективу “несе певний відбиток віку й стажу педагога. Суть цього впливу полягає в тому, що в різні вікові періоди ступінь релевантності ціннісного внеску педагога психологічним і віковим особливостям старшокласників різна”.

“Обмін цінностями між окремими індивідами й групами передбачає взаємодію і комунікацію, а інколи й пряму передачу деяких матеріальних об'єктів. Цей обмін цінностями можна назвати спілкуванням”[125, 62]. Він становить змістовну сторону соціального контакту.

Як гадає Х. Лійметс, “взаємини між учнями в класі – також результат обміну цінностями, спілкування” [125] Можна припустити, що “взаємини, які задовольняють обидві сторони, спираються, з одного боку, на визнання яких-

небудь спільних цінностей і, з іншого, - на певні особистісні відмінності й особливості розвитку сторін, які спілкуються. Наприклад, абсолютно однакова інформація в якійсь галузі не дає підстави для спілкування між цими людьми. Якщо вони володіють різною інформацією і взаємно цікавляться цим, то це може бути основою для спілкування” [125, 66].

У дослідженні [39] встановлено, що “в піддослідних із демократичним стилем педагогічного спілкування вище соціометричний статус (4 і 2 вибори), менша соціальна екстрапунітивність за анкетною ММРІ (20 і 40 відповідей) і менша тривожність за І. Айзенком (16 і 19 балів), ніж у студентів із авторитарним стилем спілкування. Можна вважати, що позитивні соціальні настанови студентів (по ММРІ) сприяють встановленню доброзичливих взаємин у групі й високому соціометричному статусу. Доброзичливе ставлення до людей, відсутність психодинамічної тривожності допомагає вихователю легко вступати в контакт з дітьми і вибирати колегіальний стиль спілкування, переважно заохочення” [39, 67].

В іншому дослідженні (С.В.Кондратьєва, Г.Ф.Михальченко) було встановлено, що “високоемпатійні піддослідні, як правило, проявляли яскраву гуманістичну спрямованість, яка виражалася в наявності настанов на позитивні сторони партнера по спілкуванню (учня) в довірливому тоні спілкування, демократичному стилі взаємин, прагненні зрозуміти мотиви вчинків” [99, 45].

Виділяються [219] психологічні особливості учнів підліткового й старшого шкільного віку, які впливають на характер їхніх взаємин із вчителями в умовах шкільного життя: психологічна готовність до особистісного самовизначення (А.Д.Андрєєва, Н.І.Гуткіна, І.В.Дубровіна, Б.С.Круглов, А.М.Прихожан, Т.В.Снегірьов, Н.Н.Толстих, Т.І.Юферова); “почуття дорослості” (Л.І.Божович, В.Л.Лебедева, А.В.Мудрик); властивості розвитку самосвідомості (Р.Бернс, М.Й.Боришевський, І.С.Кон, О.А.Шумиліна).

Основний епігенетичний принцип Е.Еріксона гласить: “Можна сказати, що особистість розвивається поступово, відповідно до готовності розвиватися самого людського організму, разом із готовністю людини цікавитися більш широким колом людей і взаємодіяти з ними й суспільними інститутами”.

Розглядаючи взаємини в студентському віці, слід зважати на те, що на цей період припадає загалом 6 стадія людського розвитку (за Е.Еріксоном). Як він стверджує, близькість проти ізоляції (*intimacy versus isolation*), зазвичай, настає на початку зрілого періоду життя. Це час завоювання незалежності від батьків і школи, період встановлення дружби і близьких стосунків. Саме на цій стадії розвивається почуття зрілої відповідальності.

Лише після того, як у нас сформувалося почуття ідентичності, ми здатні розвивати близькі й серйозні стосунки з іншою людиною. Лише тоді ми можемо уявити собі справжнє партнерство, сердечну приязнь і дружбу [214, 233].

Із огляду на те, що студентський контингент педагогічних навчальних закладів, у тому числі й педагогічного коледжу, переважно дівочий, а серед викладачів більшість жінок, - цікавим є підхід до розуміння психології жінки, який зосереджений саме на взаєминах (*Relational approach*) (Дж.Б. Міллер, І.П.Стайвер, Дж.В.Джордан, Дж.Л.Суррей).

Так, ядром психологічної моделі жінки Дж.Б.Міллер є визнання важливості міжособистісних взаємин у житті й психічному розвитку жінки. Замість того, щоб вступати в боротьбу за незалежність і самостійність, жінки скоріш за все шукають участі й контактів із людьми. Причому, зріла жінка в першу чергу займається цим не для себе, а для інших, і, звичайно ж, для дітей.

Увесь людський досвід вказує на те, що: 1) особистісний розвиток жінки відбувається саме в взаєминах; 2) спілкування з людьми здійснює найбільший вплив на психічний комфорт жінки; 3) рух до досягнення взаємності в стосунках відбувається упродовж усього життя, будучи

результатом взаємної емпатії, чуйності й впливу цих взаємин на розвиток кожного індивіда [214, 296].

На основі анкетування вчителів початкових класів і вихователів дошкільних закладів було виділено [71] низку рис, особливостей поведінки, які відповідно заважають або сприяють налагодженню сприятливих міжособистісних взаємин особистості з іншими членами педагогічного колективу. До симптомокомплексу негативного характеру входить: прагматична спрямованість поведінки; завищена самооцінка; нестриманість у спілкуванні; боязкість, замкнутість у спілкуванні. Натомість, позитивний симптомокомплекс містить у собі такі характеристики: цікава людина; чуйність у спілкуванні; наявність комунікативних умінь; організаторські здібності; комунікативне мислення.

Характер взаємин викладачів і студентів, їхні окремі вчинки й лінії поведінки в цілому регулюються різноманітними соціальними нормами, які традиційно встановлені в навчально-виховному закладі того чи іншого типу й зафіксовані статутними вимогами. Так, нормативно визначена соціальна дистанція між педагогами й вихованцями. Під нею “розуміється відмінність соціальних позицій, яка зумовлена їх правами й обов’язками стосовно один до одного” [136]. У ній також зафіксовані відмінності, які “намічені дидактичним відношенням (викладання-учіння), віком, життєвим і професійним досвідом і в цілому – соціокультурним потенціалом одних і інших. Отже, ця дистанція не лише соціальна, але й соціокультурна” [13, 12].

“Позитивне первинне ставлення до людини (повага, авторитетність, любов) і створює передумови для зворотного почуття. Педагог може викликати в дітях співпереживання до своїх ідей, переконань, ставлення до світу тільки за умови позитивного ставлення учнів до нього” [13, 39]. Через це В.О.Сухомлинський переконував учителів цілеспрямовано формувати ставлення до себе, щоб впливати на школярів: “Мені, вихователю, не лише потрібно враховувати, що зі сторони вихованців до мене є якесь ставлення.

Цього мало. Мені потрібно створювати певне потрібне мені ставлення до мене колективу вихованців як єдиного цілого” [207].

“Первинне ставлення визначає настанову людини на те, щоб не перешкоджати в собі виникненню переживання. Однак це лише передумова: для появи відповідної емоції необхідне активне прагнення перейнятися симпатією до людини, її внутрішнього світу” [13, 39-40].

М.М.Обозовим і А.А.Русаліною пропонується така система факторів, які визначають міжособистісну привабливість (притяжіння, симпатію), сумісність і злагодженість людей:

1. Ступінь взаємозв'язку між індивідами визначає “питому вагу” значущості всіх інших факторів.

2.Подібність-контраст партнерів за: а) індивідним (природним) і особистісним характеристикам; б) уявленнями про себе («Я-концепція») і про іншого (партнера).

3.Рівень психологічних характеристик, на якому відшукується подібність-контраст.

4.Ієрархія якостей за ступенем їх значимості (деякі більше, інші менше значимі для певного типу взаємин): а) об'єктивна вага особистісних якостей; б) суб'єктивна вага (відмінність за ступенем значимості тих чи інших якостей для кожної окремої людини).

5. Час або тривалість збереження зв'язків змінюють значення факторів, які визначають міжособистісні взаємини. Більше того, дружній тип зв'язків визначається в першу чергу емоційним досвідом людей, які взаємодіють.

6. Вікові особливості людей і їх роль у регулюванні міжособистісних взаємин: а) при виникненні їх; б) їх стійкість і збереженість; в) діапазон вікових відмінностей, який допускає виникнення, стійкість і збереженість певного типу міжособистісних взаємин.

7. Статеві відмінності й характер взаємодії міжособистісних взаємин у одностатевих і різностатевих парах. У кожному типі пар можуть діяти різні

механізми регуляції притягання-відштовхування, симпатії-антипатії(чоловік-чоловік, жінка-жінка, чоловік-жінка).

8. Кожен окремих випадок міжособистісних взаємин конкретних людей має свою індивідуальність, неповторність. Закономірності виникнення й розвитку взаємин, сумісності мають своєрідність, що пов'язано з унікальністю історії життя кожної людини й кожної групи.

9. Групи людей, а тим більше колективів, не існують самі по собі, а вступають у складні й різноманітні зв'язки з іншими групами, колективами [201, 173-174].

“Захопленість загальною справою студентів і викладачів – джерело емпатії. Разом з тим дружня прихильність як загальний емоційний фон взаємин у поєднанні з інтересом до науки, до майбутньої професії породжують спільний творчий пошук. Необхідно підкреслити, що дружня прихильність викладачів і студентів повинна розвиватися в загальній, педагогічно доцільній діяльності, а не суперечити їй, перетворюючись, наприклад, у панібратські взаємини.

Етико-психологічні основи взаємин викладача вузу і студентів закладаються поступово. Вони залежать від досвіду тих, хто навчається, (життєвого, навчального, громадського), традицій, які сформовані в структурі вузівського підрозділу (кафедри, факультету), нарешті, від педагогічної спрямованості особистості вузівського педагога “ [83, 263].

Щодо ролі предметної діяльності в формуванні взаємин між людьми С.Л.Рубінштейн писав: «майже кожна людська дія є не лише технологічною операцією щодо речей, але й вчинок щодо іншої людини, що виражає ставлення до неї... Через ставлення до речей. до людських предметів здійснюються взаємини між людьми” [185, 336].

У роботах, присвячених дослідженню груп і колективів, групової динаміки, групоутворенню, колективоутворенню тощо, показано вплив організації спільної діяльності й рівня розвитку групи на становлення

міжособистісних взаємин, а також зворотній вплив міжособистісних взаємин на становлення згуртованості й ціннісно-орієнтаційної єдності колективу.

А.В.Петровський запропонував концепцію діяльнісного опосередкування міжособистісних взаємин [200], згідно з якою міжособистісні взаємини в будь-якій достатньо розвиненій групі розглядаються як опосередковані змістом і цінностями діяльності.

Звернення до опосередкування міжособистісних взаємин спільною діяльністю дало змогу “побачити складний, багаторівневий, “стратометричний” характер структури міжособистісних взаємин і необхідність врахування співвіднесеності виявлених у дослідженнях явищ до конкретного рівня (страсти) групових процесів” [197, 242].

Прийнято вважати, що емоційне ставлення людей один до одного знаходить своє найбільш повне вираження в соціометричних виборах, які ґрунтуються на “симпатіях-антипатіях”, системі емоційного надання переваги, прихильності до певної емоційної оцінки іншої людини [96, 155]

Численні дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи (Н.В.Кузьміна, О.Г. Мороз, Н.Д.Нікандров та ін.) переконують, що старшокласник, поступивши до вузу, не зразу за своєю соціально-рольовою позицією стає студентом. Для нього розпочинаються різнопланові адаптаційні процеси, які реалізуються шляхом соціально-психологічних механізмів. «На процес адаптації впливає новий соціальний статус, нові форми навчання й контролю діяльності, нарешті, вся вузівська атмосфера. Саме тут надзвичайно важливо розпочати формувати правильну систему взаємин студентів-першокурсників і професорсько-викладацького складу. Неправомірне перенесення “шкільних” форм взаємин учителів і учнів на вуз серйозно заважає подальшому процесу розгортання взаємин студентів і викладачів, а інколи й деформує загальну структуру педагогічного спілкування” [42, 263].

Взаємини поряд з іншими аспектами характеризуються також із погляду взаємного психічного відображення партнерами один одного. Через

це на характер взаємин впливають і соціально-перцептивні процеси, які відбуваються в умовах групової взаємодії.

Проведений аналіз дозволив виділити два ряди соціально-перцептивних перемінних, які проявляються у взаєминах між керівником і підлеглими. По-перше, це ступінь ідентифікації керівника (з підлеглими чи адміністрацією) і, по-друге, - це прийняття чи неприйняття керівника групою. При цьому під ідентифікацією керівника розуміється ступінь референтності для нього того чи іншого елементу організаційної системи, а прийняття керівника підлеглими описується як видима здатність керівника забезпечувати розв'язання групового завдання [156, 203].

Як зазначають Г.М.Андрєєва, Я.Яноушека та ін. відбувається становлення нової дослідницької парадигми, коли “всі компоненти міжособистісного сприйняття розглядаються в рамках реальних міжособистісних взаємин і реальної спільної діяльності” [156, 42]. При цьому в парах із взаємно нейтральними взаєминами спілкування стосовно спільної діяльності не ускладнюється регулюванням міжособистісних взаємин.

У дослідженні В.В.Богословського, Б.А.Еремєєва перевірялася гіпотеза про те, що при вільній характеристиці типового викладача відмінності між студентами старших і молодших курсів повинні виявлятися значно менше, ніж при характеристиці ними інших об'єктів. Це пояснюється тим, що практичні взаємини “студент-викладач” об'єктивно залишаються незмінними протягом всього періоду навчання у вузі [19, 104]. Із цим аж ніяк не можна погодитися з принципових міркувань, адже в процесі професійного навчання, безумовно, змінюється принаймні одна сторона педагогічної взаємодії – студент, що обов'язково призводить як до трансформації зазначеної системи взаємин, так і до її переоцінки суб'єктами взаємодії. Це в свою чергу має позначатися й на характері взаємних оцінних ставлень викладачів і майбутніх педагогів.



“Інколи оцінка викладачами колективу академічної групи (яка найчастіше ґрунтується на оцінці успішності з профільюючого предмета) не відповідає оцінці студентів” [68, 22].

Навіть найкращі педагоги, як підкреслюють Н.А.Березовін і Я.Л.Коломінський, нерідко допускають великі помилки в своїх оцінках особистісних взаємин між вихованцями. Подолати це не допомагають ні стаж, ні тренування, а лише озброєність науковими методами оцінки стосунків [16].

“Образ-Я” суб’єкта та його міжособистісні взаємини тривалий час досліджувалися у відриві один від одного. Ця обставина звужувала можливості дослідження соціальної зумовленості формування психологічних властивостей людини. Виникає “необхідність вивчення не лише самооцінки й рівня домагань суб’єктів спілкування, а й спрямованість домагань, того, як співвідносяться і “поєднуються” структурні компоненти “образів-Я” суб’єктів міжособистісних взаємин і спілкування” [57, 122].

У дослідженні Т.В.Дмитрова встановлено, що система уявлень юнаків про себе як суб’єкта міжособистісних взаємин регулює характер цих взаємин; структурно-змістовний “адекватний образ “Я” юнака полегшує процес його спілкування в різних видах предметної діяльності та, навпаки, обмежений в змістовному плані й (чи) неадекватний образ “Я” блокує процес спілкування старшокласників. Для ранньої юності характерним є те, що висока адекватна самооцінка особистості полегшує процес її спілкування в різних видах предметної діяльності й, навпаки, низька самооцінка блокує процес спілкування; розвиток самосвідомості особистості сприяє розвитку міжособистісних взаємин і оптимізації спілкування й, навпаки, оптимальне спілкування сприяє становленню структурно-змістовного адекватного образу “Я” [57].

Психологічне вивчення міжособистісних взаємин має низку аспектів, один із яких полягає у визначенні індивідуально-рефлексивних характеристик, які описують відображення членами групи своїх взаємин із

партнерами по спільному спілкуванню й взаємодії [138]. Вся сукупність таких характеристик складає “рефлексивну структуру групи”[53].

Соціально-психологічна рефлексія розуміється як “здатність суб’єкта сприймати й оцінювати основні параметри своїх власних взаємин із іншими членами групи” [96, 282].

Із процесуальної точки зору, рефлексія, яка розглядається в даному психологічному контексті, становить собою єдину перцептивно-рефлексивну діяльність, яка виконує для суб’єкта когнітивно-регулятивну функцію [138, 68].

Із метою цілеспрямованого керування процесом становлення взаємин у системі “викладач-студент”, необхідно дати відповідь на запитання, якому змісту (характеристикам) повинні відповідати оптимальні взаємини між суб’єктами педагогічного процесу.

Основу правильно організованого педагогічного спілкування М.І.Пирогов вбачав в усвідомленні викладачем і студентами мети навчання в вищій школі. Він вважав, що таке усвідомлення буде спонукати професорів і студентів до співробітництва в навчальному процесі.

Відстоюючи ідею гуманної освіти в університеті, М.І.Пирогов спрямовував викладачів вузів на організацію педагогічно доцільних взаємин із студентами. “Важливо, - писав він, - щоб взаємини були проникнуті гуманізмом відповідно до загальної мети – виховати гуманну людину” [166, 397].

С.Т.Шацький, визначаючи вимоги до шкільного вчителя, наголошував, що він “повинен бути старшим другом, наставником для учнів, людиною, до якої можна звернутися й отримати допомогу. У новій школі повинні бути створені такі взаємини між учнем і вчителем, щоб учень не соромлячись міг сказати, що для нього важко. А якщо в учня не все виходить, якщо він не йде до вчителя за допомогою, то “своєчасно звернути на відстаючого учня увагу – це ж наш професійний обов’язок” [225, 158].

К.Роджерс говорив про безумовно позитивне ставлення (Unconditional positive regard), тобто турботу про людину, яка не вимагає ніяких особистих винагород, не є приватною. Таке ставлення створює умови для того, щоб людина була тим, ким вона є в дійсності, незалежно від її характеру. Безумовно позитивне ставлення відрізняється від позитивної оцінки, яка стримує поведінку людини, коли її карають за ті ж самі дії й винагороджують за інші [214, 477].

“Оптимальне педагогічне спілкування, - пише О.О.Леонтьєв, - це таке спілкування вчителя з школярами, яке створює найкращі умови для формування особистості школяра, забезпечує керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі” [124, 6].

Оптимальна позиція класного керівника щодо колективу старшокласників є позиція “незнаходження” (за аналогією до відомого положення М.М.Бахтіна про діалог), яка передбачає творче поєднання педагогом певної (релевантної педагогічній ситуації) поведінкової піддатливості впливу учнівського колективу зі збереженням індивідуальної позиції, внутрішньої стійкості, цілісності своєї особистості [219, 17].

Раціональна організація навчально-виховного процесу в вищій школі передбачає наявність такого типу взаємодії багатоманітних стосунків, коли всі вони становлять собою цілісну, збалансовану й цілеспрямовану систему, яка орієнтована на реалізацію мети й завдань навчання й виховання [55, 18].

Взаємини викладачів і студентів повинні бути демократичними, спрямованими на ділове співробітництво в здійсненні основних цілей навчання у вузі. Викладачі повинні добре розумітися в психології студентів, знати їхні особливості, спрямовувати всю свою діяльність на виховання й розвиток студентів у процесі навчання [165, 115].

Характер взаємин викладача і студентів повинен бути виключно діловим, становити собою цілеспрямовану взаємодію, спрямовану на ефективне здійснення цих цілей. Ці взаємини й взаємодія повинні

ґрунтуватися на взаємній повазі й розумінні спільності цілей діяльності як викладача, так і студента.

Взаємини викладача й студентів зовсім не повинні бути фамільярними, деяку межу в стосунках із викладачем студенти не повинні переступати, маючи на увазі авторитет і вік викладачів. Водночас і викладачі не повинні бути на “ти” зі студентами, а називати їх по прізвищу або по імені й по батькові” [165, 117].

У психології вищої школи розроблені основні вимоги до вузівського рівня системи взаємин “викладач-студент”, які б найбільш ефективно позначалися на процесі навчання й виховання студентів: 1) взаємодія факторів “провідності” і факторів співробітництва при організації виховного процесу; 2) формування в студентів почуття професійної спільності з педагогами вузу; 3) орієнтація системи педагогічного спілкування на дорослу людину з розвинутою самосвідомістю, тим самим подолання рецидивів авторитарних форм виховного впливу; 4) використання в якості факторів керування вихованням і навчанням професійного інтересу студентів і реалізація на його основі педагогічного спілкування та всієї системи виховної роботи; 5) включення студентів у різноманітні форми початкової дослідницької діяльності; 6) створення можливостей для підвищення громадсько-політичної активності студентів через спільну участь їх у формах роботи, які проводяться викладачем: лекції в трудових колективах; участь у зборах і нарадах при деканаті, засіданнях кафедр, наукових семінарів; виступи в пресі тощо; 7) забезпечення наукового співробітництва студентів і викладачів: спільна науково-дослідна робота та написання спільних публікацій, участь у конференціях, виконання спільно з викладачами студентських науково-дослідних робіт, у тому числі й госпрозрахункових; 8) реалізація різноманітної системи неофіційних, не регламентованих контактів викладачі в і студентів: бесіди про науку, мистецтво, професії, книги і т.п.; 9) участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі (огляди, конкурси, вечори, спортивні заходи і т.п.); виховна робота кураторів

у гуртожитку“ [83, 260-261]. При цьому підкреслюється важливість “організації взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю” [там же].

В умовах педагогічного навчального закладу важливим завданням є формування педагогічних здібностей майбутніх вчителів. У зв'язку з цим цікавими видаються результати дослідження [127] впливу спілкування вчителів у діаді на формування їх педагогічних здібностей. Для оптимізації взаємин викладачів і студентів важливим є висновок про те, що “формування педагогічних здібностей у спілкуванні вчителів у діаді відбувається перш за все в узгодженому, кооперативному типі взаємодії, який ґрунтується на симпатіях і позитивних оцінках учителями один одного як фахівця.

Частковим проявом глибокої взаємодії є особливості інтонування висловлювань, тобто застосування партнерами смислових наголосів під час спільного розв'язання педагогічних завдань [127, 75].

Найбільше значення в процесі формування педагогічних здібностей у парному спілкуванні мають такі сторони спілкування: інтенсивність, частота взаємовпливу шляхом смислових наголосів у зв'язку з проявом “дієвої концепції смислового інтонування “ і наявністю управлінського компонента в учасників взаємодії; прояв оцінної позиції членів діади в зв'язку з проявом “рефлексивної, споглядальної концепції” смислового інтонування й наявного перцептивного компоненту в учасників взаємодії; особливість предмета спілкування (розв'язку проблемних педагогічних завдань); прояв взаємної поваги і симпатії в погодженій взаємодії” [127, 79-80].

Особливого значення набуває готовність учасників педагогічної взаємодії до встановлення оптимальних взаємин між собою.

Формування психологічної й педагогічної готовності майбутніх вчителів впливати на іншу людину, встановлювати міжособистісні взаємини на основі взаєморозуміння, взаємної відповідальності та взаємодопомоги є одним із найважливіших завдань педагогічної освіти. Водночас, самі викладачі педагогічних навчальних закладів повинні мати достатньо високий

рівень психологічної культури, психологічної компетентності (психологічної обізнаності та наявності практичних умінь і навичок) для формування таких взаємин зі студентами, які були б найбільш оптимальними щодо особистісного розвитку й професійного становлення майбутніх фахівців.

У дослідженнях встановлені різновиди особистісної центрації викладача вузу: 1) центрація на власних особистісних і матеріальних інтересах; 2) центрація на інтересах адміністрації вузу; 3) центрація на інтересах власної наукової діяльності; 4) центрація на інтересі до процесу проведення лекційних та інших занять, що пов'язане з прагненням показати свої професійні та артистичні здібності, з самолюбіванням ними; 5) центрація на справжніх інтересах студентів – майбутніх професіоналів.

Виходячи з мети вищої освіти, найбільш прийнятною є 5-та центрація. Кожен викладач вузу повинен весь час аналізувати свою діяльність, поведінку, взаємини з колегами й студентами, свої настанови з точки зору того, наскільки вони відповідають головним цілям вузу, підготовці майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації [165].

Дослідження суттєвих характеристик педагогічного спілкування, механізмів його функціонування дає змогу стверджувати, що ефективність його здійснення забезпечується певною системою спеціальних умінь педагога: уміння співвідносити структуру педагогічного спілкування, його початок, розгортання й завершення зі змістом навчального матеріалу та узгоджувати власну позицію з позицією вихованців як суб'єктів навчальної діяльності; вміння поміщати систему смислових запитань, які стимулюють роботу пам'яті, конвергентного, дивергентного й оцінного мислення, в зміст теми, що вивчається; вміння, які стимулюють комунікативну активність вихованців і власну комунікативну активність педагога [107].

Серед компонентів комунікативної компетентності дослідниками виділяються 1) вплив (як формувати); 2) організація (як спонукати); 3) передача інформації [130]. Оволодіння педагогом основними комунікативними функціями залежить від його можливості й здібності

проявляти в професійній діяльності такі особистісні якості як емпатія, рефлексія, комунікабельність, гнучкість особистості, здатність до співробітництва й контактів, емоційна привабливість [130, 24].

Якості педагога, необхідні для успішної організації педагогічного спілкування: своєрідна психологічна “зверненість” до людей (О.О.Бодальов); висока комунікативна культура, яка спирається на комунікабельність особистості (В.А.Кан-Калик); уміння тонко відчувати емоційний стан партнера по спілкуванню (Л.А.Петровська); здатність “занурюватися” в іншу людину (А.С.Золотнякова).

У дослідженні М.Д.Цимпеу [219] встановлено форми прояву готовності класного керівника до прийняття впливу старшокласників:

- 1) готовність внести під впливом колективу адекватні зміни в свою поведінку;
- 2) готовність ставитися до старшокласників як до дорослих людей, які вміють об’єктивно оцінювати його особистісні й поведінкові характеристики;
- 3) готовність до постійного взаємозбагачення з старшокласниками;
- 4) задоволеність своїми взаєминами з учнівським колективом.

Оптимальними умовами реалізації діалогічного спілкування дослідниками називаються: а) максимальне врахування особистісних особливостей вихованців (О.О.Леонтєв); б) переведення їх із позиції підлеглих на позицію співробітництва (Л.А.Петровська, О.М.Флоренська та ін.); в) налагодження S-S стосунків між учасниками педагогічної взаємодії (М.С.Каган, Л.А.Петровська, А.М.Еткінд та ін.).

Серед характеристик особистості, які позначаються на її взаєминах із колективом, його окремими членами й іншими людьми, В.М.М’ясищев називає такі: комунікабельність, дружелюбність (глибока чи поверхова), чуйність чи холодність; наявність мотивів симпатії чи антипатії; утилітарне чи принципове ставлення до людей; відвертість, упертість, замкнутість, потайливість, лицемірність. Важливе значення має те, до кого ставиться вибірково позитивно чи негативно й за якими мотивами (особистими чи принциповими); які якості людей більше всього приваблюють, а які не

приймаються; що більше за все цінується в людині; чи є образ-ідеал людини (свій, літературний, громадський, історичний); зовнішні форми громадської поведінки: ввічливий, дисциплінований, грубий, розгнуданий, нахабний [148, 339].

Під “оптимальними” В.І.Юрченко розуміє такі взаємини між викладачами й студентами, які є особистісно-орієнтованими: забезпечують дотримання психологічних умов для самоствердження й самореалізації студента як майбутнього вчителя; створюють емоційно-психологічний клімат, який сприяє виникненню почуття психологічної захищеності, зняттю надмірного хвилювання в ситуації випробування (наприклад, на іспиті чи під час пробного уроку в школі), зниженню рівня реактивної тривожності студентів (зокрема в ситуації їхньої взаємодії з викладачами); виробленню адекватного емоційно-оцінного ставлення викладача й студента один до одного тощо. Оптимальні взаємини також передбачають взаємообмін між викладачами і студентами окремими педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуації вільного вибору, взаємооцінювання, використання рольової гри, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє “введенню” в поле самосвідомості студента професійно-рольових установок “Я-майбутній учитель”, “Я-вчитель-практикант”, “Я-хороший майбутній вчитель” тощо [231].

Провідною формою не директивних взаємодій між викладачем і студентом, на думку І.С.Булах і Л.В.Долинської, є виважене, авторитетне переконання, оскільки викладачу належить пріоритет у досвіді, тобто в змістовній стороні інформації з конкретного предмета (фізики, математики, астрономії, економіки, інформатики тощо). Іншою важливою формою є дискурс – міжособистісна взаємодія на паритетному рівні. Викладач може створити у взаємодії «допомагаючі стосунки» зі студентом, що теж виступає як гуманний механізм взаємодії[29].



Які ж шляхи (умови й засоби) формування взаємин викладачів і студентів у умовах цілісного педагогічного процесу вищого педагогічного навчального закладу?

Ще У.Джеймс у книзі “Бесіди з учителями про психологію та зі студентами про ідеали” (1899р.) пропонував подивитися на майстерність і практику педагога з точки зору психолога. Він висловив припущення, що діти від народження наділені інтересом і здібностями до навчання, через це до завдань викладача входить створення психологічного клімату, який допомагав би природному процесу навчання.

Людині, яка запропонувала, щоб в медичних школах замість лекцій розглядалась “система випадків” У.Джеймс відповів: “Я думаю, ви абсолютно праві, але ваш учений професор неминуче збунтується. Йому значно більше подобається сидіти й слухати звуки свого приємного голосу, ніж керувати шкутильгаючими умами студентів “ [за 214, 333].

К.Роджерс відчував, що його свобода вчити обмежує свободу студентів учитися. Він писав: ”Я досить терпляча людина, живу сам і дозволяю жити іншим людям, але коли вони не дають жити моїм студентам, це вже стає серйозною проблемою”. Ось твердження, які він критикував: 1) студенту не можна довіряти керувати процесом свого наукового і професійного навчання; 2) оцінка – це навчання; навчання – це оцінка; 3) що подають на лекції, те й вивчає студент; 4) всі істини психології вже відомі; 5) видатні вчені виростили з слухняних учнів [за 214, 443].

Вивчення спільної діяльності, співробітництва викладача зі студентами показує, що суттєвим, а в більшості випадків визначальним, стає не взаємодія між навчанням і учінням, а “взаємодія й відношення між особистістю викладача як носія смислів професійної діяльності та особистостями студентів” [131, 89]. Позиції останніх представлені в ціннісних настановах, соціальних очікуваннях і т.п.

Спілкування суб’єкт-об’єктного типу, одноманітність його форм, коли лише педагог, який є ініціатором спільної діяльності, має можливість для

прояву активності, своєї думки й ставлення, нерідко формує в учнів позицію спостерігача, людини зі сторони. Тривале спілкування за даним типом нерідко формує своєрідне духовне споживацтво, яке виявляється в інерції мислення та лінощах душі.

Інший підхід у взаєминах педагога й учнів характеризується як суб'єкт-суб'єктний зв'язок. У цьому випадку шкільний учитель (викладач вузу) виходить із того, що учень (студент) постає чи повинен постати як “жива людина”, суб'єкт, який спілкується [13, 35].

Зважаючи на неоднозначність зв'язків спілкування та взаємин, Я.Л.Коломінський правильно вказує на можливість двох шляхів керування людьми, один із яких становить собою регулювання способів спілкування через зміну взаємин, а другий, навпаки, регулювання взаємин через зміну способів звернення чи спілкування [96].

Починаючи з 80-х років минулого століття в наукових пошукуваннях і педагогічній практиці все частіше почала звучати думка про моральні, гуманні пріоритети педагогічного спілкування, про вплив взаємин педагога з вихованцями на їх ставлення до навчання, що сприятливо позначається на ефективності навчального процесу (Ш.О.Амонашвілі, В.С.Аранський, Ю.К.Бабанський, Т.І.Гончарова, Є.І.Льїн, Б.Н.Мітюров, І.П.Іванов та ін.). Вдосконалення навчально-виховного процесу в навчальних закладах різних типів почало розглядатися через призму соціально-психологічних явищ, які в ньому мають місце, і, насамперед, комунікативних його аспектів.

У психолого-педагогічній науці й педагогічній практиці виділяються умови підвищення педагогічного спілкування, провідною серед яких є ідея практичної перебудови навчального процесу на самостійній і колективній основі, яка реалізується через широке комплексне використання різних організаційних форм навчання: індивідуальної, парної, групової й колективної.

Різні підходи до організації навчання студентів, які мають місце в сучасній вищій школі, повинні обов'язково передбачати розвинуті структури

професійно-педагогічного спілкування, міжособистісні взаємини між усіма суб'єктами педагогічної взаємодії. «Пошук ефективних форм і способів організації колективного навчання, включення їх у реальний навчальний процес складає одну з головних, але поки не розв'язаних завдань сучасної педагогічної теорії і практики» [236, 116].

В огляді ЮНЕСКО “Групові методи в навчанні”(1989р.), в якому характеризується традиційна індивідуалізована форма навчання, констатується визнання необхідності нового виду навчання, заснованого на спілкуванні та взаємодії, що є важливим елементом навчання [217].

При дослідженні шляхів вдосконалення навчально-виховного процесу, зокрема форм його організації, на думку С.Е.Злочевського, слід враховувати три моменти. По-перше, в процедурі навчально-виховного процесу повинно мати місце суттєве розширення спектру видів діяльності учнів, більш того, динамічний їх (діяльностей) розвиток і послідовна змінюваність. По-друге, навчальна діяльність школярів повинна здійснюватися в міжособистісному спілкуванні, щоб різноманітні елементи навчального процесу реалізовувалися в спілкуванні учнів один із одним. По-третє, в процесі навчання перед учнями ставити особливі цілі, які при реалізації в діяльності й спілкуванні з достатньою ймовірністю трансформувались би в мотиви учіння [77, 151].

А.М.Бойко розглядає процес формування виховних взаємин як послідовну зміну “етапів, які йдуть один за одним, що становить собою безперервний і суперечливий рух від взаємодії підпорядкування до співробітництва та співтворчості. У цьому закладена єдність двох діалектично взаємопов'язаних педагогічних процесів – формування учня і вчителя” [24, 90]. Виділяється 3 етапи процесу формування виховних взаємин: 1 етап – навчальний; 2 етап – організаційно-методичний; 3 етап – новаторський.

Для ефективного управління педагогічним спілкуванням і взаєминами, які воно породжує, “необхідно враховувати рольові (соціально-

педагогічні) позиції вчителя (викладача вузу) – предметника або куратора, а головне – зміст його ціннісної свідомості” [13, 30].

Обґрунтовується ідея особистісно-рольового навчання, яке полягає в поступовій передачі учням деяких функцій, які традиційно виконуються педагогом. Це можуть бути контрольні, оцінювальні, інформаційні й інші функції. [77, 151].

Склалася така система розподілу ролей між тими, хто навчається [77]: вибірні асистенти-помічники педагога (2-3 особи, які відповідають за опитування, організують і проводять цей елемент заняття, перевіряють домашні завдання); роль лаборанта (підготовка посібників, демонстрація ТЗН); “доповідач”; “педагогічний консультант” (підготовка нового матеріалу, допомога в його викладанні); “рецензент” (рефератів, повідомлень); група “оцінювачів” (оцінка відповіді учня або якоїсь виконаної іншої роботи, мотивація оцінки, узагальнення незалежних оцінок) та ін. Практикується поділ групи на декілька взаємодіючих рольових груп.

Взаємини між викладачами й студентами розгортаються передусім у конкретних ситуаціях навчально-професійної діяльності. Саме тому одним із шляхів утілення особистісно-орієнтованої моделі педагогічної взаємодії В.І.Юрченко [231] вбачає механізм взаємообміну соціально-рольовими функціями між викладачами і студентами в навчальному процесі. Її реалізація дає змогу кожному студентові найбільш повно самоствердити й самореалізувати себе як майбутнього вчителя. Для цього в процесі експериментальної роботи проводилась інформаційно-роз’яснювальна та організаційно-методична робота з запровадження в навчальний процес педагогічного училища нетрадиційних форм організації навчання й активних методів роботи.

Склалася така система роботи по оптимізації взаємин викладачів і студентів у навчальному процесі педагогічного навчального закладу: 1). Інтегровані заняття, які сприяють активізації оптимальних взаємин студентів із викладачем (особливо, коли заняття проводять два викладачі) і студентів

між собою. При цьому студенти активно обмінюються інформацією, реалізуючи й засвоюючи певні педагогічно-рольові функції. В умовах безпосередньої соціального порівняння викладачі свідомо дотримуються педагогічно доцільних професійно-рольових програм поведінки. 2). Заняття-гра (наприклад, заняття типу “Що? Де? Коли?”, “Психологічне лото”, ділова гра “Батьківські збори” та ін.), яке створює сприятливу емоційну атмосферу без надмірного психологічного напруження й хвилювання, сприяють ідентифікації студента з новою соціально-професійною роллю “вчитель”, знімають бар’єр “соціального статусу” у спілкуванні студента з викладачем тощо. 3). Заняття-діалог, на якому найбільш повно забезпечується комунікативна взаємодія студентів між собою та з викладачем, здійснюється взаємообмін соціально-рольовими функціями. Така робота не тільки розвиває комунікативні вміння майбутнього вчителя, а завдяки дії механізму “соціальної фасилітації” покращує виконання завдання, яке полягає в тому, щоб логічно переконати свого опонента. Присутні є одночасно й слухачами, й експертами, й потенційними учасниками самого діалогу. 4). Колективні форми роботи (співробітництво студентів у парі змінного складу: читання й наступне обговорення логічно завершеної і невеликої за обсягом частини тексту; вироблення навичок формулювання запитання, пункту плану або тези, адекватних змісту опрацьованого абзацу тощо. Практикувалося взаємонавчання студентів: відповіді на запитання домашнього завдання доповнюють письмово і перевіряють самі студенти; групове розв’язання проблемної ситуації; самостійна робота з новим навчальним матеріалом у ланках із наступним його поясненням усій групі; багаторазове варіативне повторення за допомогою опорних сигналів тощо [231].

Найголовніше, чого чекають від психолога-викладача студенти – це “особливих, психологічно правильно побудованих занять” [1, 34]. Вони чекають чогось іншого.

Для розробки способів педагогічної взаємодії зі студентами вузу була зроблена спроба [229] використання на заняттях із психології елементів

одного з основних методів організації навчального співробітництва – синдикативного. Які його особливості? По-перше, структура й межі матеріалу лише частково позначені, що надає студентам певну свободу дослідницької діяльності. По-друге, студенти набувають досвід активного співробітництва при виконанні навчального завдання, досвід аналізу, класифікації й синтезу матеріалу, необхідного для виконання завдання. Індивідуальне розуміння матеріалу збагачується думкою й досвідом інших членів синдикату, що сприяє як розвитку самостійності суджень, так і народженню нових ідей.

За такої форми організації навчання група поділяється на підгрупи по 4-6 чоловік. На кожне заняття обирались студенти-керівники даної підгрупи (по черзі всі). Підгрупа отримувала теоретичні й практичні завдання. Обговорення теоретичних питань вів студент-керівник разом із викладачем, практичну частину підгрупа виконувала самостійно під керівництвом провідного студента. Наприкінці підводились роботи всієї групи в цілому й кожного студента зокрема. У роботі з підгрупами застосовувалася традиційна система оцінок.

Основними результатами такої організації навчання було те, що в “ситуації групового навчання викладач не посідає традиційного домінуючого положення, не є структурним центром навчальної діяльності як при традиційному навчанні. На перший план висувається той, хто навчається, й навколо нього конструюється “така система взаємин, яка дозволяє йому досить повно розкрити свої резервні можливості. Це до певної міри знімає емоційне й нервові напруження, знижує традиційне хвилювання, тривожність і занепокоєння студентів, яке характерне для стандартних форм опитування”[229, 150].

Слід зважити й на те, що однією з вимог до сучасної лекції у вищій школі є “цілісна, педагогічно доцільна система взаємин, яка складається у студентів із викладачем у процесі навчання. Вона забезпечує налаштованість студентів на спілкування з педагогом і його “наукою”, значною мірою сприяє

підвищенню рівня мотивації навчання за рахунок соціально-психологічних резервів” [83, 259].

Експериментально підтверджена гіпотеза [46] про залежність взаємин, які складаються між педагогом і вихованцем, від змісту й форм педагогічної вимоги – перший крок на шляху створення методики керованого формування цих взаємин, яку можна застосувати в масовій педагогічній практиці. Ним розроблена та апробована “методика перелому”, тобто корінної зміни системи взаємин із групою підлітків.

Разом з тим, у теорії комунікації (Р.Якобсон та ін.) встановлено, що формування настанов тим більш успішніше, чим вище престиж комунікатора. Отже, важливе значення має авторитет викладача, рівень його референтності в очах студентів. Окрім того, “якщо в тексті комунікатора містяться деякі параметри, які є важливими для соціальних установок, то престиж комунікатора повинен підвищуватися ”[189, 181]. Це надзвичайно важливо у випадках тривалої комунікації, характерної для вищої школи.

Особливо важливе значення для формування оптимальних взаємин є рівень психологічної культури й компетенції учасників педагогічної взаємодії, насамперед, викладача, яка є складовою його загальної й професійної культури. Це “не лише знання про психологічні особливості вихованців, вміння оптимально й оперативно розв’язувати поставлені завдання, долати конфлікти, але й знання про власну особистість, свої можливості, психофізіологічні ресурси й перспективи розвитку. Тобто, педагог має достатньою мірою володіти професійними, комунікативними, психодіагностичними, профілактичними й психокорекційними вміннями” [170].

Ознаками недостатньої психологічної компетентності педагога, яка негативно позначається на його взаєминах із вихованцями, є: “поверхові знання психологічних особливостей вихованців; небажання або невміння враховувати їх потреби, мотиви й емоційне ставлення до навчальної

діяльності; незнання власної особи, що призводить до багатьох серйозних помилок“ [170].

Разом з тим, знання психології як науки й психологічна культура особистості – далеко не синоніми. Саме характер міжособистісних взаємин, які складаються в педагога з вихованцями, на думку В.Н.Козієва, і повинен служити критерієм для оцінки психологічних знань педагога, їх повноти, глибини й адекватності [91, 43]. Таким чином, щоб оцінити рівень психологічних знань викладача, необхідно виявити його настанови, оцінні критерії й конструкти щодо себе й інших, моделі професійної поведінки тощо й співвіднести їх з характером міжособистісних взаємин, які складаються в нього зі студентами, колегами, керівництвом вузу.

Дослідниками (В.М.Аллахвердов, Н.В.Біляк, М.В.Іванов) виділяються такі компоненти психологічної культури: 1) розуміння тих практичних завдань, які сьогодні можуть розв'язувати психологи; усвідомлення специфіки психологічних проблем і постійне врахування “людського фактора”; 2) розуміння специфіки й суті психологічного аналізу поведінки, усвідомлення його відмінності від простого повсякденного аналізу; 3) постійне прагнення до самопізнання й від нього до самовдосконалення [1].

С.Л.Рубінштейн відзначав, що “серце людини все зіткано з її людських ставлень до інших людей” [185, 14]. Через це цінність людини – це якість її ставлень до інших людей.

Заслуговує на увагу постановка проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічного спілкування, забезпечення ним ефективної взаємодії в системі “вчитель – учні” [175]. Упродовж підготовки майбутніх учителів до встановлення суб’єкт-суб’єктних стосунків із вихованцями в педагогічному процесі увага повинна зосереджуватися на розвитку в студентів не лише комунікативних здібностей, а й стимулюванні самопізнання, розвитку соціальної рефлексії й самооцінки, формуванні оптимального стилю педагогічної взаємодії. Особливе значення надається створенню психолого-педагогічних умов духовного розвитку особистості



студента як майбутнього вчителя, поглибленню психологічних знань і вдосконаленню психолого-педагогічних умінь.

Основними домінантами педагога мають бути: інтелектуалізм, соціальність, комунікативність, емоційна стабільність, оперативність у прийнятті рішень – причому, витриманих у гуманному дусі [170].

Значення особистісних позицій педагога в його стосунках із вихованцями проявляється в двох аспектах: 1) Особистість педагога в цілому чи окремими своїми характеристиками виступає в якості своєрідних моделей професійної, посадової та інших видів соціальної поведінки. Це недеонтичні еталони. Вони не дають прямих вказівок про те, яким чином потрібно поступати, а “впливають на ціннісні орієнтації завдяки своїй досконалості, своїй привабливості й бажаності” [144, 63]. У цьому містяться великі можливості щодо формування норм моральності, соціально схвалюваної поведінки вихованців. 2). Особистісні позиції педагога й вихованця не лише репрезентують кожного з них в процесі спільної діяльності. Представлені в них переконання, емоційні ставлення в процесі живого спілкування актуалізуються, заявляють про себе як “соціальні голоси (М.М.Бахтін) і, таким чином, стають “будівельним матеріалом” взаємодії педагога з юнаками й підлітками [13, 54].

При цьому важливе значення відіграє психологічна проникливість викладача, яка є «однією з найважливіших властивостей особистості, яка забезпечує ефективну поведінку, успішність контактів, адекватність самооцінки, стійкість внутрішнього світу» [1, 37].

Із психологічною проникливістю безпосередньо пов’язана й проблема педагогічного такту педагога як необхідної умови встановлення оптимальних взаємин із вихованцями.

Логіку, яка визначає характер взаємин і доцільності підходу до вихованців, О.Н.Майкіна вбачає в таких умовах, які ж виступають і критеріями педагогічного такту: 1) цілеспрямованість до морально цінних результатів і постановка та обґрунтування мети “тактичного” прийому при

підході до вихованців; 2) дотримання норм гуманізму в системі взаємин із дітьми (чуйність, уважність, доброзичливість, психологічне призначення яких полягає в тому, щоб викликати позитивні переживання); 3) врахування при підході до вихованців внутрішньо стимулюючих факторів, які визначаються віковими та індивідуальними особливостями; 4) врахування вже використаних щодо об'єкту впливу прийомів підходу й виявлених при цьому зворотних реакцій; 5) врахування того психологічного стану, в якому знаходиться об'єкт впливу в момент взаємодії з ним; 6) врахування специфіки обстановки, в якій педагог вступає у взаємодію з вихованцем; 7) здійснення паралельної виховної дії при підході до особистості чи колективу [134, 109-110].

У цьому плані важливу роль відіграє стиль професійно-педагогічного спілкування викладача зі студентами як сукупність індивідуально-типологічних особливостей педагогічної взаємодії.

У стилі знаходять вираження: а) особливості комунікативних можливостей педагога; б) досягнутий рівень взаємин; в) творча індивідуальність педагога; г) особливості студентського колективу [83, 262]. Найбільш сприйнятливим щодо розв'язання завдань формування сприятливих взаємин у педагогічній взаємодії є, на наш погляд, довірливо-діалогічний стиль, для якого характерні "активність, контактність і висока ефективність спілкування, педагогічний оптимізм, опора на позитивний потенціал особистості вихованця та колективу, поєднання доброзичливості та довіри до самостійності; впевнена щирість, відвертість і природність у спілкуванні, безкорисна чуйність і емоційне прийняття партнера, спрямованість до взаєморозуміння й співробітництва; індивідуальний підхід у вирішенні педагогічних ситуацій, поглиблене та адекватне сприйняття й розуміння поведінки вихованця, його навчальної та особистої проблематики. Врахування полівмотивованості його вчинків, цілковитий вплив на особистість та її ціннісно-змістовні позиції, передача досвіду як пережитого знання; висока імпровізаційність у спілкуванні, готовність до вини,

орієнтація на дискусію та обміркування; прагнення особистісного зростання; досить висока й адекватна самооцінка; розвинене почуття гумору” [128, 35].

Результатом розвитку взаємин викладачів і студентів може бути їх співтворчість у процесі навчання. Як засвідчують результати дослідження С.М.Дмитрієвої, спонукати студентів до співтворчості, організувати її, створювати умови для її розвитку здатний лише викладач, якому притаманні такі психологічні характеристики особистості: гнучкість, критичність мислення, терпимість до невизначених ситуацій, схильність до педагогічного експериментування, готовність до нововведень, виражена емоційна стабільність, впевненість у собі, занижений рівень тривожності, незалежність у судженнях, сміливість і рішучість, оптимальний рівень довірливості, активно-позитивний тип ставлення до студентів, довірливо-діалогічний стиль педагогічного спілкування.

Важливим психолого-педагогічним фактором успішної організації співтворчості викладача і студентів у процесі навчання є: оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів; введення елементів творчого тренінгу в вузівське навчання; проблематичність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань; застосування групових форм навчання студентів; створення психологічної атмосфери взаємної поваги й моральної рівності учасників спільної творчості; трансформація психологічної позиції викладача з “носія” інформації на консультанта й організатора процесу навчання; зміна позиції студента з “учнівства” на “партнерство” [56, 223].

Вузівський досвід засвідчує, що непоодинокі труднощі навчальної практики призводять до розчарування студентів у виборі професії. Через це так важливі різноманітні форми емоційно-довірливого спілкування викладачів вузу зі студентами. В основі їх спільної діяльності лежить співробітництво, здатність викладача до морального резонансу з педагогами-початківцями, готовність допомогти їм у професійному самовизначенні [13, 59].

Вчитель, на думку Л.В.Долинської, повинен вміти застосовувати наявний у його арсеналі психолого-педагогічний запас технік і пристосовувати їх до конкретного учня, а не учня пристосовувати до якоїсь засвоєної техніки. Це ж саме відноситься й до процесу навчання майбутнього вчителя у вузі. Можна йти двома шляхами: перший – це розроблена модель особистісно-професійного зростання та чітка послідовність курсів, тем, методик і технік до неї; другий – надати викладачеві в межах своєї дисципліни певну міру свободи, творчості й право орієнтуватись на кожного студента й використовувати ті засоби і методи, які призведуть до найкращого результату.

Кінцевою метою роботи за другим шляхом є засвоєння студентами стилю спілкування, який демонструється викладачем, що йде як підсвідоме наслідування, як результат психологічної залежності, трансого стану, викликаних яскравою особистістю викладача, і, паралельно, розширення зони усвідомлення студентом своєї поведінки, знань практичних умінь і навичок, конкретних прийомів методів, методик і технік. Заняття при такій організації підготовки майбутнього вчителя є двостороннім діалогом, який не зводиться до механічного задавання заготовлених запитань, а є двостороннім обміном з приводу проблемних ситуацій, даної теми. Обов'язковою умовою всього цього є бажання, зацікавленість обох сторін [59, 66-67].

### **Висновки до розділу 1**

Проведений теоретичний аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури свідчить:

1). У більшості психолого-педагогічних досліджень проблема взаємин педагогів і вихованців розглядається, насамперед, у контексті педагогічного спілкування, що не розкриває всю складність структури й змісту цього соціально-психологічного феномену, механізми його становлення й розвитку, а також формуючого впливу на суб'єкти педагогічної взаємодії. Більш правильним, на наш погляд, є розуміння спілкування як однієї з форм усього різноманіття людських стосунків.

Ще один напрямок дослідження взаємин пов'язаний із вивченням міжособистісних контактів, які мають низку ознак, серед яких: довіра, взаєморозуміння, близькість контактуючих сторін, співчуття, співпереживання, співучасть, згода та ін.

2). У роботах із проблем психології і педагогіки вищої школи педагогічна комунікація та взаємини в студентській академічній групі, а також у системі «викладач-студент» розглядаються як важлива передумова педагогічного управління навчальним процесом у вузі, підвищення його ефективності; засіб активізації пізнавальної діяльності студентів; успішної їх адаптації до навчання у вищому навчальному закладі; складова педагогічної майстерності викладача вузу.

Взаємини викладачів і студентів стають самостійним об'єктом і предметом наукового пошуку.

3). У психологічній науці відсутнє єдине розуміння суті й структури взаємин викладачів і студентів як особливого соціально-психологічного феномену.

Під взаєминами «викладач-студент» ми розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається як загальними соціально-психологічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів і правилами та соціальними нормами вищого навчального закладу.

4). На основі вивчення наукових джерел встановлено, що взаємини викладачів і студентів педагогічного навчального закладу характеризуються складною внутрішньої структурою, компонентами якої є: 1) *мотиваційний* (інтерес до партнера й стосунків із ним, настанови один до одного як майбутнього колеги, розуміння необхідності взаємодії та налагодження спільної навчально-професійної діяльності й співтворчості; потреба в спілкуванні як у педагогічному процесі, так і за його межами); 2)

*когнітивний* (сприйняття й оцінка іншого; рефлексія стосунків і усвідомлення труднощів, які їх супроводжують; уявлення про оптимальні взаємини); 3) *емоційний* (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення поваги – зневаги, приязні – ненависті, симпатії–антипатії; відчуття психологічної захищеності, комфортності чи напруженості, тривожності); 4) *поведінковий* (тип взаємин і стиль професійно-педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; засоби коригування взаємин і впливу один на одного).

5). Серед різних підходів до класифікації взаємин найбільш загальноприйнятим є поділ взаємин на ділові й особистісні, хоча їх виділення є також досить умовним. У реальному житті особисті взаємини завжди опосередковані діловими стосунками та, навпаки, всі ділові стосунки особистісно забарвлені, вибіркові й емоційні. Ступінь злиття ділових і особистісних взаємин правомірно розглядати загальним діагностичним показником рівня розвитку внутрішньогрупових взаємин у цілому.

В умовах цілісного педагогічного процесу студенти включаються в різноманітні стосунки: «викладач – студент», «студент – академічна група», «студент – однокурсник» «студент – батьки» тощо. Вони становлять ієрархію, в якій можна виділити різноманітні групи за ступенем значущості їх в системі цінностей людини.

6). В якості критеріїв та емпіричних показників взаємин викладачів і студентів дослідниками розглядаються: рефлексивні й соціально-психологічні показники; ідентифікація з підлеглим або керівником і прийняття–неприйняття особи групою; особливості інтонування висловлювань у спілкуванні; рівень реактивної тривожності суб'єкта в ситуації взаємодії з іншим; задоволеність–незадоволеність. Міжособистісна взаємодія в системі «викладач-студент» аналізується за критеріями їх продуктивності та творчості; взаємодопомоги й взаєморозуміння; наявності чи відсутності бар'єрів (інтелектуального, мотиваційного, морального й емоційного) у взаємостосунках; бажання, прагнення й ролі очікування

взаємодіючих сторін; вибір стилю поведінки в конфліктній ситуації; наявність стресів і напруженості в контактах тощо.

7). Залежно від особливостей прояву соціально-перцептивного аспекту педагогічної діяльності викладача, когнітивна складова взаємин в системі «студент-викладач» може характеризувати за трьома рівнями: *стереотипний рівень* (відсутність бажання та вміння глибоко пізнати студента; визначає особливості його поведінки на основі загальних і поверхових уявлень про нього; упередженість у ставленні до студентів; створення несприятливих умов для їх розвитку; важко змінює себе й свою поведінку навіть при очевидних змінах у розвитку студент); *ситуативно стереотипний* (є бажання пізнати студентів, однак відсутні соціально-перцептивні вміння для цього; визначає особливості поведінки студента на основі загальних, недостатньо деталізованих уявлень про нього; формується цілком об'єктивна характеристика студента, однак вона є недостатньо динамічною; створює недостатньо сприятливі умови для розвитку студентів, так як не стимулює їх творчий потенціал; змінюється сам, однак не встигає за змінами, які відбуваються в розвитку студентів); *творчий рівень* (є бажання й наявні вміння для глибокого пізнання особистості студента; визначає особливості поведінки студента на основі не лише загальних, а й деталізованих уявлень про нього; у викладача формується в цілому позитивна й динамічна характеристика студента; він створює сприятливі умови для розвитку особистості студента, розкриття його творчого потенціалу; швидко змінює власну поведінку на основі врахування змін, які в відбулися в студента, й передбачення подальшого його розвитку).

8). Взаємин «викладач–студент» в умовах педагогічного навчального закладу характеризується нами за такими показниками: задоволеність – незадоволеність; наявність потреби в поглибленні й розширенні стосунків за межі аудиторних занять–уникнення контактів один із одним; ідентифікація з партнером як майбутнім колегою – протиставляння себе іншому; висока соціальна рефлексивність – нездатність проаналізувати й правильно оцінити

стан взаємин; гуманістичні настанови щодо іншого—авторитарний підхід; центрація на партнерові та взаємодії з ним – центрація на собі. Це дає змогу класифікувати взаємини викладачів і студентів як гармонійні (високого рівня розвитку), невизначені (середнього рівня) і деструктивні (низького рівня).

9). У психології вищої школи розроблені основні вимоги до взаємин у системі “викладач-студент”, які б найбільш ефективно позначалися на процесі навчання й виховання студентів: 1) взаємодія факторів “провідності” й співробітництва при організації педагогічного процесу; 2) формування в студентів почуття професійної соборності з викладачами; 3) подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу, орієнтація педагогічного спілкування на зрілу особистість із розвинутою самосвідомістю; 4) опора на професійний інтерес студентів як фактора керування вихованням і навчанням і реалізація на його основі педагогічного спілкування та всієї системи виховної роботи; 5) включення студентів у різні форми початкової дослідницької діяльності; 6) створення умов для підвищення громадсько-політичної активності студентів завдяки участі в спільних із викладачем формах роботи; 7) забезпечення наукового співробітництва студентів і викладачів; 8) реалізація системи неофіційних, не регламентованих контактів викладачів і студентів; 9) участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі; виховна робота кураторів у гуртожитку. При цьому підкреслюється важливість “організації взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю”.

Заслугове на увагу постановка проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічного спілкування, забезпечення ним ефективної взаємодії в системі “вчитель – учні”. Формування психологічної готовності студентів до встановлення міжособистісних взаємин із вихованцями на основі взаєморозуміння, взаємної відповідальності та взаємодопомоги є одним із найважливіших завдань педагогічної освіти. Для цього самі викладачі педагогічних навчальних закладів повинні бути готовими до



встановлення таких взаємин із студентами, які були б найбільш оптимальними щодо особистісного їх розвитку й професійного становлення.

10). Оптимальними є педагогічно доцільні взаємини викладачів і студентів, які сприяють самоствердженню особистості й розвитку студента як майбутнього вчителя; створюють атмосферу психологічної захищеності, зниження внутрішнього емоційного напруження; формують позитивне взаємне оцінне ставлення один до одного; передбачають взаємообмін окремими соціально-рольовими функціями в дидактичній взаємодії; забезпечують активну участь і співтворчість у спільній навчально-професійній і науково-пошуковій діяльності тощо.

Особливо важливе значення для формування оптимальних взаємин є рівень психологічної культури й компетенції учасників педагогічної взаємодії як складовою загальної й професійної їх культури.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМИН ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИКА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

#### **2.1. Методичні основи дослідження взаємин викладачів і студентів педагогічного навчального закладу**

Теоретична й практична значущість дослідження взаємин викладачів і студентів обумовлюється насамперед тим, що вони є важливою ланкою процесу керування формуванням особистості майбутнього вчителя, розвитком соціальної й пізнавальної активності студентів, особистісним їх зростанням і професійним становленням. Водночас це важливо й для вирішення низки соціально-психологічних проблем, які мають місце в соціально-освітньому просторі вузівського середовища: виявлення механізмів формування взаємин людей в умовах спільної навчально-професійної діяльності; комплектування студентських академічних груп із врахуванням психологічної сумісності її членів і прогнозування можливих стосунків по вертикалі, які будуть складатися при роботі з нею викладачів; пошук оптимальних шляхів організації й керівництва педагогічною практикою студентів; забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату під час проведення різних видів навчальних занять із метою підвищення їх ефективності; розробка системи методів професійно-педагогічного спілкування й розвитку комунікативних здібностей і підвищення рівня психологічної культури викладачів вищої школи тощо.

Характер взаємин викладачів і студентів впливає на інтелектуально-пізнавальну активність студентів; на цілі й мотиви навчально-професійної, громадської, науково-пошукової та інших видів діяльності студентів, їх результативність; формування професійної спрямованості й розвиток професійно важливих якостей і властивостей особистості. За умови цілеспрямованого регулювання стосунків із студентами, викладач може

здійснювати ефективне керування процесом формування особистості студента як майбутнього вчителя; впливати на мотиваційну й операційну структуру їхньої діяльності, а також сприяти створенню соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі.

Складність розв'язання цих завдань полягає в тому, що викладачу не достатньо тільки знати, які взаємини є оптимальними для того чи іншого виду спільної діяльності, які механізми визначають їх формуючий вплив на структуру особистості студента і його діяльність, як створювати й керувати такими взаєминами. Йому повинен бути притаманний достатньо високий рівень психологічної культури, наявність високорозвинених комунікативних здібностей і морально-духовних якостей особистості, які «піднесуть» його з позиції суб'єкта керівництва взаєминами зі студентом на позицію безпосереднього суб'єкта цих взаємин. Самі по собі взаємини людей, які породжуються спільною їхньою діяльністю, є суб'єкт-суб'єктною взаємодією вищого порядку, адже саме вони значною мірою визначають процес і результат цієї діяльності.

Суб'єкт-суб'єктна природа взаємин ускладнює їх вивчення й аналіз, особливо якщо таке завдання постає перед одним із суб'єктів цих стосунків, зокрема перед викладачем або студентом. За цих умов непросто дотримуватися однієї з найголовніших вимог дослідження – бути неупередженим дослідником, тобто бути об'єктивним у такій суб'єктивно значимій дослідницькій ситуації, активним суб'єктом якої є сам дослідник.

Хоч експериментальне дослідження міжособистісних взаємин має давню традицію й багатий методичний арсенал, існує низка методологічних і методичних труднощів, пов'язаних із недостатньою теоретичною розробленістю проблеми дослідження взаємини людей у процесі спільної діяльності.

Для вивчення взаємин у малих групах широко поширені різноманітні форми соціометричного методу. Соціометрія знайшла поширення в

зарубіжній психології й соціології після виходу в світ у 1934 році книги американського психолога Дж. Морено “Хто виживе?”.

Виходячи з понятійного розмежування взаємин і спілкування й того, що соціометричний вибір виявляє міжособистісні настанови членів групи, необхідно суттєво уточнити, як зазначає Я.Л. Коломінський, уявлення про психологічну сутність явищ, які вимірюються в соціометричному вимірюванні. Наперекір поширеній думці потрібно підкреслити, що всі соціометричні опитування, незалежно від задуму дослідника, вимірюють не процес спілкування, яке спостерігається, а взаємини членів групи (колективу), їхнє міжособистісне надання переваги. Звідси зрозуміло, що соціометричне дослідження, проведене за будь-яким критерієм, дає інформацію про взаємини й усі показники та індекси відносяться, суворо кажучи, саме до цієї сторони внутрішньогрупової активності [96, 54].

В останні десятиріччя, поряд із подальшим нагромадженням емпіричних даних, йде перегляд принципів і методів дослідження, з погляду системно-діяльнісного підходу, створення елементів цілісної теорії взаємин людей у спільній діяльності.

А.В.Петровським був запропонований референтометричний метод (референтометрія) – методичний прийом, спосіб виявлення референтності членів групи для кожного індивіда, який до неї входить. “Важлива сторона референтометричного методу – глибока вмотивованість поведінки піддослідного, який захоплений можливістю ознайомитися з позицією, яка висловлена референтною для нього особою про значимий об’єкт. Через це метод дозволяє виявити мотиви міжособистісного вибору, міжособистісних надавань переваг у групі. Разом з тим міра референтності (надання переваги) суб’єкта визначається при цьому опосередковано, через прояв піддослідним інтересу до позиції даного суб’єкта про значимий об’єкт” [197, 288].

Особливо перспективним напрямом у вирішенні завдання дослідження взаємин є стратометрична концепція А. В. Петровського. Вона дозволила подолати ту ситуацію, за якою проблема детермінації взаємин

ставилася як проблема залежності взаємин тільки від особистісних властивостей і особливостей людей. Дослідження такого типу не могли забезпечити керівництво процесом взаємин, тому що застосовувані при такому підході методики, коли «суб'єкт висловлює своє ставлення до інших людей, вербально описаним ситуаціям чи текстам запитальників», приводили до того, що «взаємини або взаємодія як такі не тільки не досліджувалися, але навіть нібито виносилися за дужки дослідження» [235].

У зв'язку з цим особливої уваги заслуговують інтерактивні методики дослідження різних аспектів взаємин педагогів і вихованців, які були розроблені українським психологом В.В.Власенком [34]. Перевагу мають активні інтерактивні методики з ігровими елементами. Тобто такі, що «передбачають безпосередньо реальну взаємодію учнів, учителів на спеціально організованих заняттях із урахуванням певних алгоритмів» [34].

У сучасній психодіагностиці існує низка методичних процедур для вивчення оцінних ставлень викладачів і студентів, зокрема методика О.Стамбулова, Ю.Харіна «Викладач очима студентів» [151]. За її допомогою отримуємо якісні й кількісні характеристики компонентів взаємин: усереднені статистичні показники вираження гностичного ставлення (як до педагога-спеціаліста), емоційного (у діапазоні «симпатія—антипатія») й поведінкового (оцінювання реальної практики спілкування студента з викладачем). Хоча цей опитувальник має прогностичну й діагностичну цінність, він не позбавлений і суттєвих вад. На думку В.Власенка, аналогічні методи, по-перше, слід віднести до пасивних, адже в ході письмових відповідей суб'єкти не взаємодіють між собою й не виявляють реальних почуттів, ставлень, оцінок. По-друге, заповнення анкет (опитувальників) зазвичай не викликає інтересу в учителів і школярів, не несе емоційного навантаження й нерідко ігнорується значною кількістю опитуваних або виконується формально [34]. Перебуваючи в ситуації «вимушеного» оцінювання, студенти нерідко формально проставляють бали.

Взаємини складаються в процесі спільної діяльності, а тому структура та психологічні механізми їх можуть бути розкриті тільки на основі аналізу особливостей цієї діяльності. Вивчення структури взаємин викладачів і студентів на соціально-психологічному рівні є вивчення форм їхньої спільної діяльності, аналіз її координованості й співвідпорядкованості між її суб'єктами.

Провідним типом діяльності студентів є, як відомо, навчально-професійна діяльність, яка пронизує весь цілісний педагогічний процес у вищому навчальному закладі та є визначальною в особистісному їх зростанні та професійному становленні. Водночас, навчальна діяльність студента поряд із педагогічною діяльністю викладача становлять собою підсистему (компоненти) навчання як системного утворення. «Механізми навчання – це конструкти, що описують взаємодію компонентів системи. Основними психологічними механізмами є ті, що описують взаємодію педагога і вихованця на рівні виконання ними діяльностей» [161, 118]. У навчанні має місце досить складна картина рефлексивних відносин, що властива лише спільній (колективній) діяльності.

Наявність ієрархічної системи рефлексії, спрямованої на свої дії й на дії партнера, є не лише виключно важливою особливістю управління навчальною діяльністю, а й породжує складну систему взаємин викладача й студента в процесі здійснення цієї діяльності. При цьому розуміння взаємин викладачів і студентів ґрунтується на тому, що «особливості особистості й діяльності тих, хто спілкується, впливають на їх стосунки один із одним» [80, 46].

Щоб зрозуміти дію численних психологічних і педагогічних умов на процес формування взаємин у системі «студент-викладач», потрібно їх вивчати в тій спільній діяльності, в якій вони скоріш за все розгортаються. Такою діяльністю є процес професійного навчання як органічна єдність і взаємозумовленість навчально-професійної діяльності студента та викладацької (педагогічної) діяльності викладача. З цією метою була

зроблена спроба проаналізувати якості особистості та діяльності студентів і викладачів, які проявляються під час педагогічної взаємодії між ними.

У зв'язку з цим, не виправданим, на наш погляд, є такий підхід до дослідження взаємин, коли аналізується діяльність або особливості особистості лише одного суб'єкта взаємодії. Так, наприклад, А.Ю.Гордін [46] запропонував визначення характеру стосунків педагога з класом шляхом фіксації й наступного аналізу педагогічних вимог на уроці (прямі й опосередковані; позитивні: прохання, схвалення, довіра; нейтральні: натяк, порада, в ігровій формі, умовне; негативні: вияв недовіри, осудження, погроза).

Недоліками цієї методики, на думку авторів, є те, що по-перше, «за кадром» залишаються майже всі дії школярів у відповідь – словесні, емоційні, мімічні. По-друге, навіть буквальний запис всіх звернень учителя до класу не супроводжується інтонаційним, підтекстним, мімічним і т.п. і робить можливим різне тлумачення тих чи інших конкретних вимог» [46, 80].

Потрібно звернути увагу ще на одну особливість дослідження взаємин у системі «студент-викладач». Зрозуміло, що студенти знаходяться в статусно-рольовій залежності від викладачів, а тому при виявленні ставлення студента до конкретного викладача важливо запобігти появу можливих упереджених суджень, орієнтацію респондента на «соціально очікувану» відповідь.

Задля зняття в студентів емоційного напруження, відчуття загрози для себе в ситуації оцінювання особистості й різних аспектів діяльності та поведінки викладачів, доцільним є використання таких психодіагностичних процедур, в основі яких лежить опосередковане отримання від респондентів необхідної психологічної інформації. Для цього, наприклад, ми застосовували як допоміжний розроблений А.Еткіндом на основі тесту вибору кольору М.Люшера тест КТС (кольоровий тест ставлень) [230], інтерпретація результатів якого щодо характеру ставлення студента до

викладача здійснювалася нами критеріями, які були запропоновані В.І.Юрченком [232].

Окрім того, нами також використовувалось анкетування студентів і викладачів педагогічного коледжу (зразки анкет подані в додатку), індивідуальні й групові психологічні бесіди, психологічний консилиум, інтерв'ю, включене спостереження.

Для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження, забезпечення їх надійності застосовувалися методи математичної статистики.

На першому етапі експериментального дослідження нами був вибраний пошуковий діагностичний експеримент, метою якого було виявлення соціально-психологічних феноменів і особливостей взаємин викладачів і студентів у умовах цілісного педагогічного процесу педагогічного коледжу; встановлення детермінантів, які визначають становлення й динаміку розвитку цих стосунків упродовж всього періоду професійного навчання студента.

Відповідно до розробленої структури взаємин у системі «студент-викладач» нами розв'язувалися такі **дослідницькі завдання**:

- 1) Вивчення мотивації й потреби викладачів і студентів у взаєминах один із одним.
- 2) Вивчення особливостей сприйняття та оцінки викладачами і студентами стосунків, які складаються між ними.
- 3) Дослідження особливостей взаємних оцінних ставлень викладачів і студентів у педагогічному процесі.
- 4) Аналіз механізму впливу взаємин у системі «викладач-студент» на навчально-професійну діяльність і особистісне зростання студента як майбутнього вчителя.

Констатуючий експеримент проводився в природних умовах у ході цілісного педагогічного процесу (навчальна робота, виховна робота, педагогічна практика студентів та ін.), який здійснювався в Коломийському



педагогічному коледжі Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

Дослідженням було охоплено на різних етапах більше 600 студентів I-IV курсів і майже 70 викладачів педагогічного коледжу.

Зупинимося на аналізі конкретних результатів дослідження взаємин викладачів і студентів як соціально-психологічного чинника становлення особистості майбутнього вчителя.

## **2.2. Динаміка й особливості стосунків «викладач – студент» у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу**

Особистість людини проявляє себе, насамперед, через ставлення до різних аспектів свого життя, в т.ч. і самої себе. Ці ставлення визначають прояв її психічної (внутрішньої) і соціальної (зовнішньої) активності. У другому випадку ставлення виступає як мотиваційно-потребнісна основа процесу, який спостерігається зовні та який являє собою спілкування [45].

Як стверджують В.А.Ядов, Є.В.Беляєва, В.В.Водзінська, ставлення людини в силу синтезу досвіду й наявності абстрактних понять набирають узагальненого характеру, утворюють ніби внутрішню умову її дій і вчинків [234]. Можна вважати, що потреби, мотиви, цілі, емоції, оцінки і, нарешті, акти поведінки суть різновиди ставлень, їх складові або їх прояві [169, 12]. Тобто, всі основні характеристики особистості детерміновані ставленнями, в свою чергу, самі їх детермінують і, отже, органічно пов'язані з усією системою взаємин особистості в конкретній діяльності.

В.М.М'ясищев розглядав ставлення як потребу, як інтерес, оцінку, переконання, як зв'язок із емоціями (любов, ворожнеча). «Психологічні ставлення, - писав він, - у розвинутому вигляді становлять цілісну систему зв'язків особистості з різноманітними сторонами об'єктивної дійсності» [150, 111].

Для розв'язання завдань нашого дослідження важливою є думка В.М.М'ясищева про те, що ставлення розвиваються з певних станів

особистості. Стан – це загальний функціональний рівень, на фоні якого розвивається діяльність, за рівнем своєї активності визначається ставлення до об'єкту як завдання чи мети діяльності [148].

Так само, характер і зміст взаємин викладача і студента, на наш погляд, визначається не тільки ставленням їх один до одного, а також і ставленням до спільної діяльності, що виражається в переживанні потреби в такій діяльності та особистісній значущості тих взаємин, які при цьому розгортаються з партнером спільної навчально-професійної діяльності.

Так як ставлення, на думку багатьох психологів, тісно пов'язане з аттитюдами (соціальними настановами), то важливо було проаналізувати, наскільки значущими для викладачів і студентів є взаємини між ними, якими переконаннями вони керуються, коли вступають у такі стосунки, якою цінністю вони їх наділяють.

На першому етапі розв'язання цього дослідного завдання спочатку нами було проведено анкетування викладачів і студентів, у якому пропонувалося назвати найбільш важливі сторони їхньої життєдіяльності, з якими вони мають справу в умовах навчання або роботи в педагогічному коледжі. Запитання анкети були відкриті, а кількість можливих відповідей - необмежена.

Після контент-аналізу відповідей респондентів був розроблений опитувальний листок, у якому було названо одинадцять сторін життєдіяльності, які за результатами попереднього опитування, мали найбільшу рейтингову вагу для викладачів і студентів.

Зміст опитувальника для викладачів включав такі сторони (аспекти) їхнього життя: стан здоров'я; власне дозвілля; рівень матеріального добробуту (заробітна плата); житло й побутові умови взагалі; громадська робота; стосунки в сім'ї, родині; результати педагогічної діяльності; взаємини з колегами й керівництвом; професія викладача-педагога; взаємини зі студентами; організація педагогічної роботи в педагогічному коледжі.

В опитувальник для студентів були внесені також досить схожі за змістом сторони їхньої життєдіяльності: стан здоров'я; результати навчання; рівень викладання в педагогічному коледжі; стосунки з друзями й товаришами; обрана професія педагога; взаємини з викладачами; матеріально-побутові умови; організація дозвілля й відпочинку; стосунки з батьками; громадська робота; робота в гуртах і секціях.

Для визначення місця взаємин «викладач-студент» у власній системі цінностей респондентам (викладачам і студентам) було запропоновано оцінити за 7-бальною шкалою ступінь задоволеності різними сторонами їхньої життєдіяльності в умовах навчання (роботи) в педагогічному коледжі та те, як у них складається в цілому життям у педагогічному навчальному закладі. Усього оцінювалося, згідно з розробленою методикою, 11 сторін життя, які були, за результатами попереднього опитування, найбільш значущими окремо для студентів і викладачів. Обробка результатів дослідження зводилася до вираховування коефіцієнта регресії за формулою:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^N \Delta x_i \Delta y_i}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (\Delta x_i)^2 \sum_{i=1}^N (\Delta y_i)^2}}, \text{ де } N - \text{кількість респондентів, } x_i, y_i - \text{емпіричні}$$

показники оцінки конкретного аспекту життєдіяльності в індивідуальній розкладці респондентів.

Це дало змогу визначити «вагу» внеску кожного з чинників (у т.ч. і взаємин «викладач-студент») у оцінку міри задоволеності тим, як складається життя респондентів у педагогічному коледжі в цілому. Ми виходили з того, що вищий коефіцієнт регресії зазначеного чинника свідчить про його більшу значущість у системі цінностей групи опитаних. Дослідженням було охоплено 215 студентів 1-4-х курсів (по 2 групи з кожного курсу) і 52 викладачі педагогічного коледжу. Результати дослідження подані в табл. 2.1.

Місце взаємин “викладач-студент” у системі цінностей викладачів і студентів педагогічного коледжу

Категорія респондентів	Коефіцієнт регресії
Студенти 1-го курсу	+0,11 (при $\alpha=0,05$ )
Студенти 2-го курсу	+0,27 (при $\alpha=0,05$ )
Студенти 3-го курсу	+0,52 (при $\alpha=0,05$ )
Студенти 4-го курсу	+0,35 (при $\alpha=0,05$ )
Викладачі	+0,19 (при $\alpha=0,05$ )

Як бачимо, цінність взаємин “викладач-студент” не однакова як для студентів і викладачів, так і для самих студентів на різних курсах. У цілому для студентів цінність взаємин їх із викладачами суттєво вища, порівняно з викладачами. Винятком є тільки першокурсники, в яких коефіцієнт регресії показника “взаємини з викладачами” найменший серед всіх респондентів. Це можна пояснити, на наш погляд, як труднощами адаптаційного періоду першокурсників (нові вимоги до вузівського навчання, які нерідко призводять до погіршення його результатів; у багатьох виникає необхідність самостійно розв’язувати матеріально-побутові проблеми; зустріч з новим соціальним оточенням, насамперед, групою однокурсників тощо), так і тим, що взаємини з викладачами ними сприймаються як такі, які є досить схожими з тими, які були їхні стосунки з шкільними вчителями. Через це стосунки з викладачами особливо не позначаються на тому, як складається в цілому життя першокурсників у нових соціальних і педагогічних умовах навчання в педагогічному коледжі.

Водночас спостерігається стійка тенденція до зростання значущості взаємин із викладачами в системі цінностей студентів старших курсів, особливо на 3 і 4-х. Це можна пояснити, на наш погляд, зокрема тим, що студенти-старшокурсники під час педагогічної практики мали досвід самостійного моделювання взаємин із вихованцями в процесі педагогічної взаємодії. Це дало змогу не лише краще пізнати свої соціально-психологічні

особливості, а й глибше усвідомити всю складність і важливість взаємин педагога з вихованцями.

Цікаві результати, на наш погляд, дав контент-аналіз відповідей студентів педагогічного коледжу на запитання “Що є для Вас взаємини з викладачами педагогічного коледжу?”. За їх змістом можна судити як про розвиток зазначених стосунків протягом періоду професійного навчання, так і їх складність і внутрішню суперечність.

Абсолютна більшість студентів на всіх курсах відзначають велике значення для них взаємин із викладачами. Наведемо для прикладу декілька таких суджень: “Це частинка себе”, “Це половина мого успіху” (студенти 1-го курсу); “Мої взаємини з викладачам коледжу – це крок вперед”, “Спілкування з викладачами відкриває для мене нові можливості, з ними я більше дізнаюся, краще навчаюся” (2 курс); “Для мене це дуже важливо, мати гарні взаємини з викладачами”, “Взаємини з викладачами для мене – все. Я повинен підстроюватися під них” (3 курс); “Взаємини дуже багато значать для мене. Це впливає на мої знання й мої оцінки”, “Вони для мене мають велике значення. Це велика честь для мене” (4 курс).

Разом із тим, ракурс сприйняття та критерії оцінки взаємин із викладачами змінюється протягом періоду навчання студентів у педагогічному навчальному закладі. Хоч для багатьох із них ці стосунки – це, насамперед, спілкування з педагогами (31,7% опитаних), проте зміст їх характеризується студентами по-різному. Коли для першокурсників позиція підпорядкування у взаєминах із педагогами вважається цілком прийнятною (“відповідати на запитання викладача”, “слухати їх розповіді”, “отримувати поради від викладачів” і т.п.), то для старшокурсників важливою стає умова, щоб й спілкування з викладачами набувало форми діалогу та ґрунтувалося на взаєморозумінні, взаємоповазі й взаємопідтримці. Коли для першокурсників притаманним є деяке ідеалізоване розуміння цих стосунків (“спілкування як з друзями”, “цікавий діалог, від якого отримуєш велике задоволення” і т.п.), то для студентів старших курсів – це спілкування, яке пов’язане, насамперед, із

навчально-професійною діяльністю. Через це взаємини з викладачами вони розуміють перш за все як “спілкування з розумними людьми”, які “мають більший життєвий і професійний досвід і можуть передати його студентам”, це те, від чого значною мірою залежить перебіг і результативність навчального процесу.

Важливо відзначити, що саме зі взаєминами з викладачами студенти-старшокурсники безпосередньо пов’язують процес своєї професійної підготовки й особистісного зростання як майбутнього вчителя. Стосунки з досвідченими фахівцями, спілкування з ними дає змогу, на їхню думку, спостерігати за професійною поведінкою педагогів, аналізувати модель майбутньої педагогічної діяльності (“Я люблю спостерігати за їх професійною діяльністю та беру щось для себе, що допоможе в моєму професійному майбутньому”, “У взаєминах із викладачами ми вчимося любити свою справу так, як вони її люблять”, “Викладач – приклад для нашої майбутньої професії” і т.п.). Студенти підкреслюють великий виховний потенціал цих взаємин, які є практичною школою моральності, розуміння один одного. Ось як пише студентка 2 курсу: “Це перш за все прояв поваги до старших і велика власна користь від цього, адже вони допомагають пізнавати світ таким, яким він є, вчать добру, праці, готовності до майбутнього життя”.

Цікавим є те, що взаємини для студентів – це не будь-яка взаємодія між людьми, яка може супроводжуватися, як відомо, суперечливостями й навіть конфліктами. Коли вони говорять про взаємини з викладачами, вони мають на увазі лише ті стосунки з ними, які характеризуються як позитивні, гарні, хороші, добрі і т.п. (“Це гарне ставлення викладача до студента, а також повага студента викладача”, “Взаємини виникають тоді, коли ти вільно можеш говорити з викладачем на будь-яку тему”, “Це нормальні стосунки, а не такі як у школі з вчителями” і т.п.). Важливим для них є й те, щоб ці взаємини давали їм задоволення, подобалися б їм і були для них бажаними.

Хоча загалом рівень взаємини з викладачами оцінюються студентами високо, а дехто говорить про них навіть із захопленням (наприклад, студентка 3 курсу пише: “Я горджуся тим, що можу спілкуватися з такими людьми. Ніколи не зневажала й не думала ображати викладача”), однак із кожним наступним курсом збільшується кількість відповідей, які супроводжуються обов’язковим уточненням - “залежно від викладача” (наприклад, на 3 курсі це зазначили 67,3% студентів). Типовими є такі судження: “З деякими викладачами спілкування перетворюється в суцільне задоволення, а з іншими “потоваришувати” просто неможливо”, “Це спілкування, взаєморозуміння, однак із деякими педагогами не можна знайти спільну мову”, “У загальному сказати не можу, бо до кожного викладача ставлюся по-різному” і т.п.

Разом з тим, до 3-го курсу зростає кількість студентів, у яких не виправдалось сподівання на особливі стосунки з викладачами в умовах педагогічного навчального закладу. Частина з них (17,5%) прямо вказують на те, що взаємини з викладачами такі ж самі, яким було в них спілкування з учителями в школі, а з деякими викладачами педагогічного коледжу “взаємини просто неможливі”. Дехто просто уникнув відповіді або відповів на поставлене запитання “не знаю”. Така позиція студентів може свідчити, на наш погляд, про наявність прихованого конфлікту в ситуації стосунків із викладачами. Однак нижчий соціальний статус студента, його залежність від викладача не дає йому змогу відверто про це сказати. Остерігаючись небажаної зворотної реакції (навіть за умови анонімного анкетування), такі студенти перебувають у стані емоційного напруження, а то й остраху за своє майбутнє в навчальному закладі.

Наскільки виражена потреба викладачів і студентів у підтриманні тісних стосунків і спілкуванні один з одним? Щоб встановити це, респондентам було задане запитання “Чи маєте ви потребу в стосунках, спілкуванні з викладачами (студентами) в позанавчальний час?” Формулюючи запитання таким чином, ми виходили з того, що навчання саме

по собі не може проходити поза спільною діяльністю, а отже й деяка система взаємин і спілкування між викладачем і студентами необхідно виникає. Не зважаючи на рівень усвідомлення ними важливості налагодження стосунків для успішного протікання спільної навчально-професійної діяльності, наявності потреби в ній, сам процес навчання об'єктивно запускає механізм розгортання педагогічної взаємодії між його суб'єктами. Водночас, «взаємодія в навчанні формує певний механізм, який об'єднує дії педагога й учнів. Вони по своїй суті взаємодіють як суб'єкти (зі своїми особливостями, цінностями, внутрішнім світом), які сприяють чи протидіють, погоджуються чи суперечать один одному, співпереживають чи ні»[80].

Інша справа – позанавчальний час, який не є настільки регламентованим (навіть для студента), щоб без згоди іншого посягати на його особисту автономію, самодіяльність і залучати до спільної діяльності без наявності вираженої потреби в ній.

Результати опитування викладачів і студентів відображені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Потреба викладачів і студентів педагогічного коледжу  
у взаєминах один із одним  
(у %% від опитаних)

Наявність потреби	Студенти	Викладачі
Так	22,1	87,3
Інколи	41,4	12,7
Ні	36,5	0

Як бачимо, між студентами та викладачами спостерігаються суттєві відмінності в прояві потреби в взаєминах один із одним у позанавчальний час. Переважна більшість викладачів (87,3%) мають таку потребу, однак це не підтримується більшістю студентів. Лише 22,1% із них відповіли, що мають таку потребу. Через особливості власного соціально-рольового статусу такі стосунки ініціюється переважно викладачами, але спілкування між ними не завжди проходить ефективно через недостатню його мотивацію,



насамперед, студентами. При цьому, як висловлюються самі студенти, відсутнє “живе спілкування”, вони перебувають у стані емоційної напруги, хвилюються, а то й страхаються викладача. Тому не випадково, що загалом потреба в спілкуванні з викладачами і в позанавчальний час, за свідченням студентів, пов’язана насамперед із навчально-професійною діяльністю. (“Інколи маю потребу в спілкуванні, тим більше, якщо воно задовольняє мій пізнавальний інтерес у тому, про що не почув на занятті чи не зміг прочитати самостійно»; «На занятті викладач не може дати весь матеріал, а самостійно його опрацювати – немає необхідної літератури чи просто не вистачає часу”, “Ні, не маю. Хіба що коли пропустив заняття й треба його відпрацювати...”, “Загалом ні. Лише якщо якийсь питання не зрозуміле, та й то скоріш звернуся до товаришів”).

Дуже рідко взаємини з викладачем і зміст спілкування з ним виходить за межі навчальних запитань і набуває особистісного забарвлення (Типовою в цьому випадку є така відповідь студентів: “Маю потребу в спілкуванні просто як із цікавою людиною, а не з викладачем-предметником”).

Більшість викладачів, за їх же висловлюваннями, мають потребу в спілкуванні зі студентами також і в позанавчальний час, особливо з тими, хто “несміливо почуває себе в групі”. При цьому “студенти більше відкриваються перед тобою й легше знайти з ними спільну мову”. Важливо також те, що викладачі не тільки проявляють інтерес до такого спілкування, а й отримують задоволення від нього. При цьому педагоги нерідко скаржаться на те, що в них не вистачає часу для такого спілкування.

У цілому, проявляючи позитивне ставлення до позанавчального спілкування зі студентами, викладачам все ж таки не вдається пройти всю низку стадій, із яких, на думку К.С.Станіславського, складається сам процес спілкування [202, 388-389]. Викладачу часто не вдається “прозондувати душу об’єкта...”, “підготувати цю душу для найбільш легкого й вільного сприйняття думок, почуттів і бачень суб’єкта”. Для цього треба добре знати цю душу, розуміти її інтереси, думки та переживання. Тільки за цих обставин

наступить “момент відгуку об’єкта та обопільний обмін випромінювання душевних струмів”. А так як часто викладачу не вистачає ні першого, ні другого, то не відбувається й сам безпосередній процес спілкування між студентами й педагогом.

Отож, цінність взаємин із викладачами вища для студентів, однак вони не прагнуть до їх поглиблення не тільки через соціально-рольові відмінності, а через суттєві розбіжності в соціально-перцептивній їх оцінці. Процес формування й протікання цих взаємин залежить, насамперед, від викладачів, проте вони не достатньо усвідомлюють того, що студенти мають потребу в стосунках із ними, однак тільки в таких, які б визнавали їх особистісну гідність, були рівноправними і враховували ті зміни, які відбуваються в їхньому особистісному й професійному розвитку як майбутнього вчителя.

У взаєминах, як розглядалося нами вище, можна виділити три компоненти (за відомою в психології тріадою): перший – емоційний (емотивний); другий – когнітивний (раціональний); третій – інтерактивний (поведінковий, «взаємодійний»). На доцільність вирізнення саме таких компонентів у структурі взаємин і спілкуванні вказують, наприклад, В.В.Власенко [34], М.М.Обозов [155].Такий підхід дає змогу логічно зіставляти та інтегрувати зовнішні прояви й латентні аспекти феномену взаємин.

Для розкриття механізму впливу взаємин «викладач-студент» на становлення особистості студента як майбутнього вчителя особливе важливе значення є аналіз когнітивного його компоненту. Протягом навчання студента в педагогічному навчальному закладі він перебуває в різних системах взаємин («студент-викладач», «студент-академічна група», «студент-батьки», «студент-однокурсник» та ін.), сприймання й оцінка яких може, на наш погляд, формувати когнітивну основу його майбутніх взаємин із своїми учнями. Особливо важливе значення мають при цьому його взаємини з викладачем, адже при цьому вони не лише оцінюються, а й

зіставляються з власною ідеальною моделлю таких взаємин, яка є результатом професійно-педагогічного становлення студента.

При цьому потрібно враховувати те, при оцінці своїх взаємин із викладачами студент орієнтується не тільки на самооцінку, а й на очікувану від викладача оцінку цих взаємин.

У структурі самоусвідомлення суб'єкта важливе місце, як відомо, належить індивідуальній рефлексії. Рефлексія (від лат. reflexio – вигин, відображення) в сучасній психології визначається як “осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування; самоаналіз” [54, 157]. Безпосередня пізнавальна активність – пізнання, переживання, спілкування – невіддільна від її рефлексивного усвідомлення як засобу психічного самоконтролю й самовдосконалення.

Особливо важливе значення, на наш погляд, рефлексивних процесів у виробленні моделей соціальної поведінки та її реалізації в стосунках із людьми. Саме від соціальної рефлексії значною мірою залежить ефективність включення суб'єкта в систему суспільних відносин, сумісну діяльність і міжособистісні стосунки. Вона є необхідною умовою забезпечення самоконтролю в соціальному перебігу, сприяє побудові більш гнучких соціальних контактів із врахуванням конкретної соціальної ситуації, особливостей партнера й власного досвіду спілкування.

Одним із емпіричних показників соціальної рефлексії студента педагогічного коледжу може бути, на наш погляд, самоаналіз своїх взаємин із викладачами. Аналіз об'єкта, передусім, супроводжується його оцінкою й призводить, як правило, до формування певного оцінного ставлення до нього. Оцінні ставлення, як відзначав В.М.М'ясищев, утворюються в результаті співставлення суб'єктом дій і вчинків із певними взірцями. Ставлення формуються в зв'язку з етичними, естетичними, юридичними та іншими критеріями вчинків і переживань людини [149, 155].

Оцінне ставлення студента до викладача може проявлятися, на наш погляд, через самооцінку та очікувану від викладача оцінку взаємин, які між ними складаються в процесі професійного навчання. Ступінь узгодженості між цими показниками, їх кількісна та якісна характеристики можуть свідчити як про гармонійність взаємин, так і їх внутрішню суперечливість і навіть конфліктність.

Із метою дослідження особливостей самооцінки й очікуваної оцінки студентами своїх взаємин із викладачами педагогічного коледжу ми застосували модифікований варіант інтерактивної методики дослідження взаємних оцінних ставлень (В.В.Власенко). Студентам 2-го і 4-го курсу було запропоновано пригадати конкретного викладача педагогічного коледжу та оцінити характер взаємин із ним за допомогою спеціально розробленої графічної шкали (прізвище викладача не вказувалось, а позначалось номером чи іншою умовною позначкою). Після виконання цього завдання студентам пропонувалось вказати вірогідну оцінку, яку міг дати взаєминам між ними сам цей викладач. Така оцінка носить, як відомо, назву дзеркальної соціальної оцінки. При цьому вони користувалися тією ж самою оцінною шкалою в інтервалі від -3 (як дуже несприятливі взаємини) до +3 (як дуже позитивні взаємини). У такий спосіб кожен студент давав самооцінку й дзеркальну (очікувану) оцінку взаєминам із 5-7 викладачами. Всього дослідженням було охоплено 140 студентів, якими було дано 898 самооцінок і очікуваних оцінок своїх взаємин із викладачами педагогічного коледжу. Розробляючи методику дослідження, ми припускали думку, що студенти обирали для оцінки тих викладачів, взаємини з якими є для них найбільш значимими, хоч характер їх міг бути різним (від позитивного до негативного). Саме з цими взаєминами, на наш погляд, пов'язані найсильніші переживання студента, а тому вони, ймовірно, здійснюють найсильніший вплив на особистість майбутнього педагога.

Використання графічної шкали має свої переваги перед іншими оцінними методиками, бо дає можливість не «прив'язувати» студента до

круглих балів і одержати більш точні результати. Для аналізу одержаних даних ми визначали такі статистичні показники: середня самооцінка взаємин і середня їх оцінка, яка очікується від викладача (за вибірками студентів); середні квадратичні відхилення зазначених оцінок; частка позитивних, нейтральних і негативних самооцінок і очікуваних оцінок; коефіцієнти кореляції між самооцінками та очікуваними оцінками взаємин. Процедура дослідження давала також змогу аналізувати зазначені показники щодо груп студентів, які диференціювалися за терміном навчання (студенти молодших курсів і старшокурсники), рівнем успішності та ступенем професійно-педагогічної спрямованості. Деякі результати дослідження відображені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Особливості самооцінки та очікуваної оцінки студентів педагогічного коледжу своїх взаємин із викладачами

Статистичні показники та характеристики	Студенти I-II курсів		Студенти III-IV курсів	
	Самооцінка	Очікувана оцінка	Самооцінка	Очікувана оцінка
Обсяг вибірки	96 осіб		44 особи	
Сер. значення( $\bar{x}$ )	1,06	1,01	1,39	1,19
Сер.квдратичне відхилення( $\delta^2_x$ )	2,83	1,98	2,69	1,73
Позитивні оцінки	71,4%	63,5%	69,0%	78,9%
Нейтральні оцінки	7,9%	26,9%	14,1%	9,9%
Негативні оцінки	20,7%	9,6%	16,9%	11,2%
Коефіцієнт парної кореляції	r = +0,73 $\alpha=0,01$		r = +0,46 $\alpha=0,01$	

Як видно з табл. 2.3, суттєвих відмінностей у середніх показниках самооцінок студентів і очікуваних від викладачів оцінок взаємин між обома вибірками респондентів не виявлено. Однак слід відзначити, що старшокурсники мають дещо вищі показники як самооцінки, так і очікуваної від викладачів оцінки взаємин із ними. Середнє ж квадратичне відхилення засвідчує, що більша варіація в самооцінках, ніж в очікуваних оцінках, хоча в цілому вона є великою за обома параметрами.

Відмінності між студентами молодших і старших курсів спостерігаються за розподілом позитивних, нейтральних і негативних самооцінок і очікуваних оцінок взаємин із викладачами. Старшокурсники частіше очікують на позитивну оцінку викладачами взаємин, які складаються між ними (це спостерігається в 78,9% оціночних суджень старшокурсників і 63,5% - студентів молодших курсів). Між їхніми самооцінками таких відмінностей не помічається (71,4% позитивних самооцінок у студентів молодших курсів і 69,0% - у старшокурсників). Разом з тим, першокурсникам важко передбачити можливу оцінку, яку міг би дати викладач їхнім взаємин. Про це, на наш погляд, може свідчити високий відсоток тих, хто дав невизначену (нейтральну) очікувану оцінку (серед студентів-першокурсників таких було 26,9%, а старшокурсників – лише 9,9%). Разом з тим, частіше порівняно з першокурсниками старшокурсники давали нейтральну самооцінку взаємин із викладачами (14,1% проти 7,9%). Студенти молодших курсів були більш категоричними в самооцінці. Це можна пояснити значним впливом на ставлення студента до викладачів його самооцінки, яка коригується протягом навчання в педагогічному навчальному закладі, в т.ч. і завдяки цим взаєминам. Підтвердженням цього є також висновок дослідників [52, 13] про те, що самооцінка, яка спочатку формується значною мірою під впливом особистості та оцінних дій педагога, починає сама впливати на видозміну образу педагога в свідомості вихованця.

У цьому ракурсі цікавою є також думка В.В.Власенка про те, що “індиферентне, нейтральне ставлення одного з партнерів взаємодії до іншого

або, тим більше, обох релевантних партнерів, мають місце при умові нерозвиненості, невизначеності їх стосунків. Тоді суб'єкт володіє надто малою кількістю інформації для оцінки особистості об'єкта на когнітивному рівні, а взаємодія між ними торкається наскільки малозначимих в особистісному плані питань, що в процесі її в партнерів по спілкуванню не виникає емоційного ставлення скільки-небудь сильного для визначення тенденції загальної оцінки до позитивного або негативного полюсу" [34, 40].

Що ж до взаємозв'язку між самооцінкою та очікуваною оцінкою, то, як свідчать коефіцієнти парної кореляції, він є статистично значимий ( $\alpha=0,01$ ) як для старшокурсників ( $r = + 0,46$ ) так і для студентів молодших курсів ( $r = +0,73$ ). Особливо тісний зв'язок між самооцінкою та очікуваною від викладачів оцінкою взаємин у студентів-першокурсників. Це можна пояснити, на наш погляд, самою природою самооцінки людини, яка є соціально зумовленою. Тут слід зважити також на те, що одним із факторів, важливих для формування самооцінки, "пов'язаний із інтеріоризацією соціальних реакцій на дану людину. По-іншому, людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші" [17, 35]. Отож можна гадати, що оцінюючи свої взаємини з викладачем, студенти, особливо першокурсники, орієнтуються перш за все на ту оцінку цих взаємин, яку вони очікують від викладача.

Як же реально сприймаються та оцінюються викладачами й студентами педагогічного коледжу взаємини між собою?

Свідченням цього можна розглядати відповіді викладачів на запитання "З якими труднощами Ви зустрічаєтесь у стосунках із студентами?". Воно видалося для них найбільш складним: 24,0% не знають відповіді або просто ухилися від неї, а 36,7% викладачів відповіли, що не переживають взагалі ніяких труднощів. Разом з тим, цікаво було проаналізувати відповіді тих решти 39,3% викладачів, які мають труднощі в стосунках із студентами. Встановлено, що 67,8% із них (або близько чверті всіх опитаних викладачів) всю вину за ускладнення взаємин із студентами

покладають виключно на останніх (“Обурює небажання студентів навчатися”, “Зустрічаюся з байдужістю, невихованістю студентів”, “Труднощі через їхню невідвертість і замкнутість”, “Необов’язковість виконання студентами доручень”, “Зусилля переважно потрібно докладати, щоб примусити студентів навчатися” і т.п.).

Таблиця 2.4

Характер труднощів студентів у взаєминах із викладачами  
(на основі самоаналізу студентів)

Характер труднощів	%%
Труднощі, які створені викладачем:	
- нерозуміння студентів;	31,2
- нав’язування студентам власної думки;	11,5
- зарозумілість викладача;	7,5
- несправедливість і безпринципність викладача;	4,6
- безтактність;	4,6
- розбіжність між словами й справою	3,4
Труднощі, які створені самим студентом:	
- нерішучість, надмірне хвилювання;	8,6
- скутість;	6,3
- залежність	4,6
Труднощі, які створені обома суб’єктами взаємин:	
- нерозуміння один одного;	8,2
- відсутність взаємодовіри;	6,1
- немає взаємодопомоги й взаємопідтримки;	6,1
- відсутній контакт один із одним;	5,6
- немає вільного спілкування	5,6

Лише 15,3% викладачів, які дали відповідь на поставлене запитання, усвідомлюють свої стосунки з студентами як взаємозумовлений двохсторонній процес і труднощі, які при цьому виникають, розглядають як наслідок суперечливостей між обома суб’єктами педагогічної взаємодії (“Не



завжди розуміємо один одного”, “Розбіжність у наших поглядах і морально-етичних нормах поведінки”, “Вимагаю від студентів виконувати те, що самій не подобається робити” тощо).

Відповіді студентів на аналогічне запитання (“З якими труднощами ви зустрічаєтесь у взаєминах з викладачами педагогічного коледжу?”) як за характером, так і змістом суттєво відрізнялися від відповідей педагогів. Показово, що лише 9,2% студентів відповіли, що не мають ніяких труднощів у стосунках із викладачами (нагадаємо, що серед педагогів таких було 36,7%).

Які труднощі у взаєминах із викладачами переживають студенти?

Як бачимо з табл.2.4, помітне явне “звинувачення” свого партнера по взаєминам за ті труднощі, які при цьому виникають. Однак серед студентів значно більше тих, хто труднощі у взаєминах із викладачами пов’язує з обома суб’єктами педагогічної взаємодії. Саме ці проблеми, скоріш за все, на думку студентів, і породжують бар’єри в спілкуванні з педагогами й нерідко спричиняють міжособистісні конфлікти в стосунках із ними. Однак через те, що ці суперечливості усвідомлюються переважно тільки студентами, ці конфлікти набувають прихованого характеру, а тому тривалий час залишаються не розв’язаними. Це несприятливо позначається також і на взаємних оцінних ставленнях викладачів і студентів.

Розвиток взаємин у системі “викладач-студент” значною мірою залежить від здатності обох партнерів подолати стереотипи, які сформовані в попередньому досвіді стосунків один з одним, і зробити крок на зустріч один одному. Наведемо для прикладу характерну відповідь студентки К.: “Не завжди вдається довести свою правоту, настільки яскраво виражене бажання не розуміти тебе, і, взагалі, серед викладачів нерідко має місце аксіоматичне-“Педагог завжди правий!” або “Нерідко викладачі не рахуються з нашою думкою й взагалі з нами. Ми нібито як аудиторні столи: захотів – поставив їх так, захотів – перестановив...”

Однак студенти не лише констатують труднощі у взаєминах, але й намагаються зрозуміти при цьому викладача, навіть дати йому якусь пораду. (“Труднощі виникають, коли викладач не хоче чи не може (підкреслено студентом. – М.Г.) зрозуміти студента”, “Студентів багато, а викладачів мало. До того ж вони не завжди пригадують свої молоді роки”, “Потрібно не нав’язувати власної думки, а переконувати студентів у чомусь чи просто прислухатись до них: можливо він і правий і чогось робити не потрібно”...).

Непокоїть також ситуація, коли студент обирає шлях “пасивного компромісу”. Ось декілька відповідей респондентів, які відображають таку позицію у взаєминах : “Не завжди все, про що думаєш, можна сказати відкрито, тому що багато викладачів не хоче прислухатися до нашої думки. Буває, що навіть боїшся висловитися, бо думаєш, як би не зашкодити майбутньому життю чи зіпсувати оцінку або ще щось” або “Ніяких труднощів не переживаю. Намагаюся уникати зайвих неприємностей і труднощів. Краще промовчати, навіть якщо буду права”.

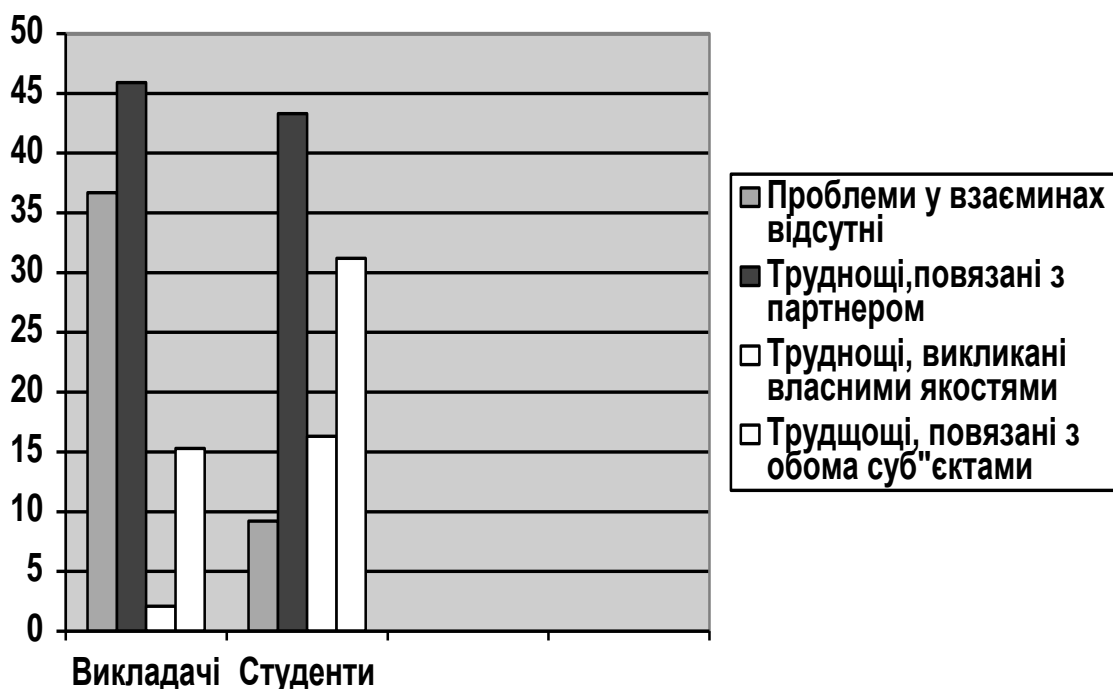


Рис. 2.1 Усвідомлення викладачами і студентами труднощів у взаєминах між собою

Суттєві розбіжності в сприйманні та оцінці студентами й викладачами взаємин між собою, що проявляється в усвідомленні труднощі, які при цьому виникають, наочно можна представити на рис.2.1.

Як бачимо, для студентів ситуація їх взаємин із викладачами є непростюю. Тільки 10% із них сприймають їх як комфортними для себе, які не породжують ніяких проблем і не викликають труднощів. За цих обставин непокоїть також те, що більшість студентів сприймають викладачів як таких, хто самі породжують ці проблеми у взаєминах. Зрозуміло, що така ситуація є несприятливою для соціалізації особистості студента, формування його як майбутнього вчителя.

Із метою коригування взаємин у системі «студент-викладач» важливо враховувати те, якими критеріями (характеристиками) наділяються обома суб'єктами оптимальні взаємини між собою. Ми виходили з припущення, що задоволеність стосунками значною мірою залежить від того, наскільки ідеальні очікування про них співпадають із їх реальним перебігом.

Однією з причин невдоволеності взаєминами один із одним, на наш погляд, могли бути відмінності в тому, якому стилю професійно-педагогічного спілкування й педагогічної взаємодії взагалі надають перевагу викладачі, та який є найбільш прийнятним для студентів. Проте розподіл

Таблиця 2.5

Уявлення викладачів і студентів педагогічного коледжу про оптимальний стиль стосунків між ними

(в %%)

Стиль взаємин	Викладачі	Студенти
Офіційно-діловий	3,1	0,8
Дружній	25,9	50,8
Ділового(творчого) співробітництва	45,1	32,2
Ліберальний	0	0

відповідей викладачів і студентів на запитання анкети “Який стиль стосунків викладачів і студентів Вас найбільше задовольняє?” спростував це

наше припущення. Проаналізуємо результати опитування, які відображені в табл. 2.5.

Як бачимо в табл.2.5, відмінності в уявленнях викладачів і студентів про оптимальний стиль взаємин між ними хоч і є, однак не настільки суттєві, щоб позначатися на характері процесу спілкування між ними. Хоч студентів більше задовольняє дружній стиль взаємин із людьми взагалі та викладачами зокрема, найбільш продуктивним все ж для них є стиль ділового(творчого) співробітництва. Суперечливості в цьому немає, адже обидва ці стилі взаємодоповнюють і, скоріш за все, передбачають один одного. Через це як викладачами, так і студентами вони не заперечуються, а доповнюють той стиль, який є для них найбільш прийнятним. Заслуговує також той факт, що практично всіма педагогами і студентами відкидається офіційно-діловий, а особливо ліберальний стиль стосунків один із одним.

Розбіжності між викладачами і студентами в їх уявленнях про оптимальні (нормальні) взаємини все ж таки існують. Про це свідчать їх відповіді на запитання анкети “Які взаємини викладачів і студентів вони вважають для себе найбільш прийнятними, тобто є ідеальними?”. Результати опитування відображені в табл. 2.6.

Всі характеристики оптимальних взаємин “викладач-студент”, які були наведені респондентами, умовно були віднесені до однієї з трьох груп: які стосуються іншого (викладача або студента); які стосуються самого себе (того, хто відповідав); які стосуються обох суб’єктів взаємин (в однаковій мірі й викладача і студента).

Як засвідчили результати опитування, розподіл цих груп характеристик у студентів і викладачів педагогічного коледжу суттєво відрізняється. Якщо за третьою групою (характеристики, які стосуються обох суб’єктів) викладачі і студенти більш-менш однотайні (69,8% усіх характеристик у викладачів і 40,9% - у студентів), то за двома іншими – суттєві розбіжності. Серед усіх характеристик взаємин, які були дані студентами, 55,7% стосувалися лише одного викладача (у викладачів,

навпаки, таких характеристик, які стосувалися лише студента було всього 3,7%).

18,6% опитаних студентів зазначило, що ідеальні взаємини з викладачами повинні характеризуватися тактом із боку викладача (повага до студента, ввічливість і доброзичливість у стосунках із ним, прояв йому

Таблиця 2.6

Характеристика викладачами і студентами педагогічного коледжу  
оптимальних взаємин між собою  
(у %% від загальної кількості названих характеристик)

Характеристики взаємин	Викладачі	Студенти
Характеристики, які стосуються іншого:	3,7	55,7
- так (повага, ввічливість, доброзичливість, довіра);	3,1	18,6
- бачити в іншому свого колегу;	0	6,2
- розуміти іншого;	0	7,9
- не нав'язувати власної думки;	0	8,6
- допомагати, давати пораду іншому;	0	6,1
- бути об'єктивним, справедливим;	0	1,4
- бути відвертим;	0,6	0
- бути вимогливим;	0	2,6
- бути другом, наставником	0	4,3
Характеристики, які стосуються самого себе:	26,5	3,4
- такт (повага, доброзичливість);	16,6	1,7
- враховувати думку іншого;	4,2	0
- розуміння іншого;	1,1	0
- розуміння іншого;	1,6	0
- вимагати від іншого;	1,6	0
- прагнення допомогти;	2,4	0
- бути відвертим;	0	1,7
- бути дисциплінованим, добросовісним;		

Продовження табл.2.6

Характеристики, які стосуються обох:	69,8	40,9
- ділове співробітництво;	8,5	1,3
- взаємодовіра, відвертість;	9,6	3,6
- взаємозацікавленість;	4,1	0
- взаємоповага, такт;	28,7	3,6
- взаєморозуміння;	9,6	12,1
- рівноправні стосунки;	4,3	9,5
- дружні стосунки;	2,5	7,3
- взаємна відповідальність, вимогливість;	2,5	1,2
- взаємодопомога і взаємопідтримка.	0	2,3

довіри тощо). Важливе значення в цих взаєминах для студентів має зважання викладача з думкою студента, не нав'язування йому своєї думки (8,6%), розуміння студента, вміння поставити себе на його місце (7,9%). Студенти бажають, щоб викладач вбачав у них свого колегу (6,2%) та був об'єктивним і справедливим (6,1%). Кількість таких відповідей збільшується в студентів 3-го курсу, коли вони йдуть на педагогічну практику й самі розпочинають, хоч і тимчасово, виконувати професійно-рольові функції педагога. Викладачі нерідко не хочуть (чи не спроможні) помічати цієї зміни в соціальній ролі студента і продовжують ставитися до них як таких, хто ще тільки навчається, опановує майбутній фах. Така ситуація не може не позначатися на взаєминах студента з викладачем. Навпаки, часто породжує конфліктну (скоріш за все приховану) ситуацію. Ось деякі відповіді студентів: “Взаємини викладача зі студентами повинні бути як між майбутніми колегами, тобто ґрунтуватися на повазі до студента: не подавляти його ініціативу, прислухатися до його думки, ніколи не розмовляти з ним наказовим тоном”; “Викладач не повинен забувати, що ми, студенти педагогічного коледжу, в майбутньому такі ж педагоги як і вони”; “Викладач повинен бачити в особі студента таку ж особистість як і він сам: не ображати, не кричати на нього, не настоювати будь що на своєму, а

прислуховуватися й до думки студента”; “Викладачу не слід відокремлюватися від студентів, а навпаки, бути для нас помічником, старшим товаришем” і т.п.

Суттєві відмінності між викладачами й студентами за групою характеристик взаємин, які стосуються самого себе. Якщо 26,5% викладачів вбачають можливість покращання взаємин із студентами шляхом зміни власної позиції, системи настанов щодо вихованців (бути тактовним, намагатися враховувати думку студентів, бути відвертим у стосунках із ними, розуміти їх тощо), то в студентів лише 3,4% названих характеристик (проявляти такт у стосунках з педагогом, бути дисциплінованим і добросовісно виконувати свої обов’язки) стосуються самого себе. Причиною цього може бути, на наш погляд, як недостатній рівень розвитку самокритичності в студентів, так і не усвідомлення ними механізмів становлення взаємин як двохстороннього процесу суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Значно більше викладачів готові піти назустріч студентам, щоб покращити взаємини з ними. Для прикладу наведемо декілька суджень педагогів: “ Вважаю, що це мають бути взаємини рівного з рівним і, перш за все, ґрунтуватися на повазі до особистості студента, врахуванні його думки. Лише так можна виховати справжнього педагога”; «Викладач сам повинен бути високоморальною людиною й тільки після цього вимагати цього ж від студентів”; “Перш за все викладач повинен володіти високим почуттям такту, ні за яких обставин не завдавати образ особистості студента”; “Це мають бути доброзичливі взаємини, які ґрунтуються на повазі гідності студента, прагненні йому допомогти” і т.п.

У дослідженні встановлено, що судження студентів про ідеальні (оптимальні) взаємини з викладачами змінюються протягом навчання їх у педагогічному коледжі. Це може свідчити, на наш погляд, як про розвиток цих взаємин, так і трансформацію системи цінностей студентів у соціально-психологічній сфері.

Особливі помітні відмінності в першокурсників, які, по-перше, розв'язують складне завдання дидактичної адаптації до умов вузівського навчання, попадають у інше соціальне поле педагогічної взаємодії з викладачами педагогічного навчального закладу, які відрізняються від шкільних учителів не лише за своїми індивідуальними характеристиками і професійними якостями, а й вищим, на думку студентів, соціально-професійним статусом. По-друге, переступивши поріг педагогічного навчального закладу, вчорашні старшокласники очікують на нове ставлення до себе з боку педагогів не лише як до студентів, але і майбутніх учителів. Через це вони зацікавлено сприймають нову систему взаємин із педагогами, однак досвіду участі в таких взаємин у них ще недостатньо. Цим пояснюється те, що в своїх відповідях вони часто або обмежувалися досить загальними характеристиками (це “добрі взаємини”, “нормальні”, “позитивні”, “приємні” тощо), або взагалі не давали ніякої відповіді (26,7% опитаних першокурсників). Частина з них або ж ідеалізує такі взаємини (“взаємини як між матір'ю і сином”, “дружні як між однокурсниками”, “вони повинні бути майже рівноправними – без диктатури і образ, бо кожен повинен усвідомлювати свій вибір і те, що він очікує від оточуючих”), або ж розглядає їх через призму статусно-рольових відмінностей між студентом і викладачем (“взаємини мають бути суто професійними”, “студент має стояти нижче за викладача, не шкодити стосункам із ним”, “перше місце у взаєминах посідає викладач, а потім вже студент” і т.п.). Схвальним є те, що 25,1% першокурсників розуміє оптимальні взаємини з викладачами як такі, які ґрунтуються на взаєморозумінні й повазі один до одного. Ось декілька відповідей: “Викладачі повинні пам'ятати, що і вони колись були такими як ми, а студенти – що вони майбутні вчителі та їм також не все буде подобатися в своїх учнів”, “Викладач має розуміти студента як учня і як людину, а студент – ставитися до викладача з повагою”.

Досвід спілкування і взаємин із викладачами, отриманий протягом першого року навчання в педагогічному навчальному закладі, призводить



частину другокурсників до розчарування – вони видалися не такими, на які вони очікували. Лише 2,4% з них дали відповідь “такими, які вони зараз є у нас”. Через це вони досить обережні в характеристиці ідеальних взаємин. Для них, перш за все, – це професійні, ділові стосунки, які спрямовані суто на покращання успішності навчання й опанування педагогічною професією (“Взаємини, які стосуються питань навчання”, “Ми маємо засвоювати педагогічний досвід викладачів, а вони його збагачувати”, “Професійні стосунки, які б позитивно позначалися на нашому навчанні й розвитку”, “Взаємини, які пов’язані з майбутньою нашою педагогічною професією” тощо). Цікаво, що 18,9% студентів-другокурсників зазначили, що вони повинні бути в міру стриманими, не виходити за певні рамки (“Викладач на своєму місці, а студент – на своєму”, “Студенти повинні поважати викладача”). Взаєморозуміння й взаємоповага залишаються важливими цінностями оптимальних взаємин у системі “студент-викладач”.

Найбільш змістовні та поширені характеристики оптимальних взаємин мають місце в студентів третього курсу. Це, на наш погляд, не випадково, адже саме третьокурсники не лише розширили свій досвід взаємин із викладачами педагогічного коледжу, а й вперше апробували власну модель педагогічної взаємодії в стосунках із учнями під час педагогічної практики. Це дало їм можливість подивитися на свої взаємини з викладачами нібито з середини, з позиції самого педагога.

У деякого з третьокурсників виникає суперечлива ситуація, коли попередні соціально-психологічні цінності (в тому числі й ті, які визначали взаємини з викладачами педагогічного коледжу) зазнали суттєвої трансформації в ході безпосередньої педагогічної взаємодії з дітьми, а нова остаточно ще не сформувалася. Цим, на наш погляд, можна пояснити відсутність у 16,5% студентів відповіді на поставлене запитання про те, якими мають бути ідеальні (оптимальні) їх взаємини з викладачами педагогічного навчального закладу. Спрацьовує або своєрідний психологічний захист уникнення від ситуації, яка пов’язана з переживанням

когнітивної невизначеності (наприклад, “Не знаю. Як на мене, я дуже замкнута в собі”, “Цього питання краще не торкатися”), або заперечення їх як таких, що є неможливі (“Таких взаємин просто бути не може”, “Викладачі та студенти – це питання довгосиле. Перші ніколи не “опустяться” до рівня других, а ми станемо в майбутньому такими ж”). Все ж більшість із них (51,4%) переконані, що такі взаємини можливі, якщо будуть ґрунтуватися на взаєморозумінні та взаємоповазі, взаємодопомозі та взаємодовірі. Це має бути взаємообмін досвідом між старшим і молодшим поколінням, між яким складаються дружні, товариські стосунки. Найбільше задоволення приносять їм прості, невимушені, доброзичливі взаємини з викладачами, коли “можна з ними поговорити”, коли “викладач із розумінням ставиться до студентів”, “готовий їм допомагати”.

Випускники висловлюються досить лаконічно та були більш однастайні в своїх поглядах на оптимальні взаємини з викладачами. Вони за добрі, дружні взаємини з викладачами, але “без панібратства”. Спостерігається чітка диференціація студентів на дві групи: ті, хто усвідомлює оптимальні взаємини як обопільний творчий соціально-психологічний процес зближення позицій і настанов один до одного (63,8%), який ґрунтується на “взаєморозумінні”, “взаємодовірі”, “взаємоповазі”, “бути чесним один до одного”; ті (24,3% опитаних), хто відповідальність за такі стосунки покладає виключно на викладача (наприклад, “Все залежить від вміння викладача поставити себе на місце студента”, “Слід розуміти студента, об’єктивно його оцінювати” тощо).

Отже, можна зробити висновок, що уявлення студентів про характер оптимальних взаємин у системі “студент-викладач” зазнає суттєвих змін протягом періоду навчання їх у педагогічному коледжі. Це може свідчити, на наш погляд, як про те, що стосунки студентів із викладачами розвиваються від першого курсу до останнього, так і про те, що навчання в педагогічному навчальному закладі призводить до важливих змін у структурі соціально-

психологічних цінностей і настанов майбутніх педагогів, що позначається на процесі спілкування й розгортанні взаємин із оточуючими людьми.

Враховуючи високу ступінь ідентифікації з особистістю, до якої сформоване позитивне емоційне ставлення, важливо було проаналізувати та порівняти системи цінностей, якими користуються викладачі й студенти при оцінці один одного в міжособистісних взаєминах. Задля цього в анкетах для викладачів і студентів було поставлено відкрите запитання “Які якості особистості ви найбільше всього цінуєте в студентів (викладачів) педагогічного коледжу?” Опитуванням було охоплено більше 200 студентів 1-4 курсів і 40 викладачів (серед яких були також і куратори).

Всі виділені категорії були віднесені до однієї із 4 груп якостей:

1) Ділові якості (уміння викладати матеріал, добросовісне ставлення до роботи, творчий підхід до справи, професіоналізм, вимогливість до студентів; працелюбність, відповідальне ставлення до навчання, творчі здібності, самостійність, глибина та широта знань і т.д., тобто всі ті якості, які сприятливо позначаються на викладацькій і навчальній діяльності).

2) Моральні якості (доброта, людяність, дружелюбність, чесність, справедливість, толерантність, порядність і ін.).

3) Емоційні якості (емоційна стійкість, емоційна проникливість, почуття гумору, привабливість, емоційна виразність і ін.).

4) Комунікативні якості (комунікабельність, прихильність до людей, взаєморозуміння, вміння вислухати співрозмовника, здатність стати на позицію іншого, вміння аргументовано висловлювати свою точку зору та ін.).

Одержані результати дослідження відображені в табл. 2.7.

Як видно з табл. 2.7, в ціннісних настановах викладачів і студентів щодо один одного існує як деяка подібність, так і суттєві розбіжності. Так, усі респонденти (студенти і викладачі) важливе місце серед оцінних критеріїв один одного відводять моральним якостям (відповідно 38,2% та 43,6%), проте їх перелік і ранг значущості дещо відрізняється.

Критерії оцінок викладачами і студентами педагогічного коледжу  
партнерів по взаєминах

Критерії оцінок партнера по взаєминам	Цінності студентів щодо викладачів		Цінності викладачів щодо студентів	
	Частота	%%	Частота	%%
Ділові якості	77	20,9	75	40,3
Моральні якості	141	38,2	81	43,6
Емоційні якості	46	12,5	3	1,6
Комунікативні якості	105	28,4	27	14,5

Викладачі найчастіше вказували на таку моральну категорію як чесність (43,8% опитаних), доброта (32,6%), людяність у стосунках (25,3%). Студенти ж найбільше цінують у викладачів поряд із такими моральними якостями як доброта (40,4% опитаних), чесність (19,4%), також і справедливість (32,4%) і об'єктивність (20,3%). Така розбіжність є зрозумілою, адже ставлення викладача до студента проявляється, насамперед, через оцінку результатів навчально-професійної діяльності студентів. Від того, наскільки вона сприймається студентом як об'єктивна-необ'єктивна, залежить почуття справедливості-несправедливості стосовно ставлення до нього викладача. Загострене почуття несправедливості, яке при цьому виникає в частини студентів, часто породжує конфлікти (скоріш латентні, а не відкриті) у взаєминах із викладачами, що, в свою чергу, може спричинювати емоційно-негативне ставлення студента до викладача.

Викладачі більш за все цінують ділові якості своїх вихованців (40,3% всіх названих ними якостей). Студенти ж, навпаки, серед бажаних якостей викладачів назвали лише 20,9% таких, які можна класифікувати як ділові. Викладачі вказують перш за все на такі ділові якості студентів як працелюбність (29,8% опитаних), добросовісне й відповідальне ставлення до

навчання (27,3%), самостійність у навчанні (12,4%), розум, ерудицію, прагнення до творчості (8,9%) та ін. Студенти зазначають переважно такі ділові якості викладачів як уміння викладати матеріал, знання свого предмета, наявність власних поглядів щодо висловлюваних ідей тощо.

Студенти майже вдвічі частіше порівняно з викладачами вказували на комунікативні якості партнера по стосунках, серед них: здатність викладача зрозуміти студента в спілкуванні з ним (54,3% опитаних), комунікабельність педагога (17,8%), уміння вислухати студента й прояв при цьому такту (13,7%), поважати думку іншого, не нав'язувати своєї (12,8%) та ін. На жаль, комунікативні якості студентів не становлять особливої ваги в системі ціннісних настанов викладачів. Лише в поодиноких відповідях на запитання анкети педагоги називали такі якості вихованців, як уміння відстоювати студентом власної точки зору, увага до співрозмовника, щирість і відкритість у спілкуванні, прояв самоконтролю в стосунках із іншими та ін. Всі ці якості, безумовно, позначаються на характері взаємодії викладача й студента, однак повністю не характеризують всю складність комунікативного перебігу, інтерактивного процесу педагогічної взаємодії. Результати опитування засвідчують, що більшість викладачів недооцінюють важливість цієї соціально-психологічної сторони педагогічного процесу, вважаючи її чимось другорядним.

Студенти частіше вказують також на емоційні характеристики особистості партнера як важливої складової структури міжособистісних взаємин. У викладачів студентами цінується відсутність зайвої нервозності, емоційний спокій, життєрадісність і веселість, емоційність мовлення, почуття гумору, емоційна привабливість та ін. (12,5% всіх названих якостей). Водночас, лише два викладача вказали на почуття гумору як єдину значиму для них емоційну якість студентів.

Для виявлення значущих для студентів якостей особистості викладача респондентам було запропоновано перелік якостей, які необхідно було проранжувати за мірою важливості для міжособистісних стосунків, серед них

такі: висока культура; любов до своєї справи; довіра; ерудиція; глибоке знання предмету; повага; чесність; педагогічна майстерність; щирість; принциповість; професіоналізм; справедливість.

Обробка результатів полягала у визначенні середнього рангу значущості для студентів певної характеристики викладача. Дослідженням було охоплено 321 студент 1 та 3-го курсу Коломийського педагогічного коледжу, результати якого відображені в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Характеристика студентами значущих характеристик особистості  
викладача

Характеристика викладача	Ранг значущості для студентів	
	1 курс	3 курс
Особистісні якості:	3,1	3,6
- висока культура;	2,4	2,8
- ерудиція;	3,3	3,1
- чесність;	3,6	3,8
- принциповість;	3,4	3,7
Професійні якості:	3,2	2,8
- любов до своєї справи;	3,4	3,7
- глибоке знання предмету;	2,4	2,2
- педагогічна майстерність;	3,8	3,1
- професіоналізм;	2,9	2,6
Морально-духовні якості:	3,5	3,8
- довіра;	2,7	4,1
- повага;	3,3	3,6
- щирість;	3,0	3,1
- справедливість.	3,5	3,2

Як видно з табл. 2.8, студенти-першокурсники практично однаково цінують у особистості викладача як особистісні, так і професійні якості

(середній ранг відповідно 3,1 та 3,5). Дещо менше значення мають морально-духовні якості викладача (середній ранг 3,7). Вони хочуть бачити особу викладача, яка б наближалася до їхнього професійного ідеалу: висококультурну людину; ерудовану; принципову та чесну особистість; із глибоким знанням свого предмета й високим рівнем професіоналізму. Водночас, це повинно обов'язково доповнюватися низкою таких важливих морально-духових якостей як довіра студенту, щирість у стосунках із ним, повага його особистості й справедливість в оцінці. Натомість, несприйнятливими для них є такі якості викладача як нетерплячість, нечесність, гордовитість у стосунках із студентами.

Якості особистості викладача, на думку першокурсників, позначаються як на їх успішності, так і на характері взаємин із педагогами та однокурсниками. Особливо важливим при цьому для них є налагодження педагогічного процесу в педагогічному коледжі на принципах співробітництва, співтворчості та взаєморозуміння. При цьому слід зважати, на наш погляд, й на те, що загальновідомі труднощі адаптаційного періоду першокурсників позначаються не лише на ефективності їх навчальної діяльності, а й призводять до суттєвого зниження самооцінки успішності, яка зазвичай у загальноосвітній школі була в них високою. Це підтверджується порівнянням самооцінки успішності першокурсників порівно зі студентами старших курсів.

Зрозуміло, що самооцінка успішності породжується реальною успішністю студента, яка залежить не в останню чергу, як відомо, від педагогічної вимогливості викладача, його об'єктивності при оцінюванні. Тут має місце також той факт, що критерії оцінювання і підходи до перевірки й оцінки знань студентів нерідко можуть суттєво відрізнятися від тих, із якими зустрічався першокурсник у школі. Можна зрозуміти стан тих, хто навчався в школі переважно на "5" та "4" (зважаючи на контингент тих, хто поступає в педагогічні навчальні заклади I-II рівнів акредитації), починає так оцінювати свою успішність: «маю "трійки"» (65,2% опитаних

першокурсників), “навчаюся переважно на “3” (21,7%). І хоч на старших курсах картина, як бачимо, суттєво не міняється, однак низька самооцінка успішності студентів 2-4-х курсів уже є не такою для них значущою, якою вона є для першокурсників, а тому не так гостро ними переживається.

Не випадково, серед тих якостей викладачів, які викликають приємні переживання в стосунках із ними, першокурсники поряд із такими особистісними якостями викладачів як ввічливість, строгість у поєднанні з доброзичливістю, розуміння студента (46,3% опитаних) називають такі професійні якості як знання предмета і об’єктивність оцінювання (51,4%). Першокурсники нерідко прямо зазначають, що найбільше задоволення вони отримують від хороших оцінок, які виставляє викладач.

Натомість, негативні емоції викликають “негативні оцінки”, особливо необ’єктивні “через поганий настрій викладача”, “коли викладач запитує, а я не знаю”, “коли пояснює нову тему, а я не розумію”, “задає мало, а багато вимагає”, “ігнорує тебе, твою відповідь і твої знання” і т.п. Викликає образу також і “крик викладача”, його “зверхність”, “пихатість” і “прискіпливість”, також безвідповідальність (коли, наприклад, спізнюється на пари). Однак для першокурсників найважливішими є саме ті якості викладача, які проявляються у взаєминах із студентами, насамперед, у навчальній діяльності.

Непокоїть і те, що непоодинокими є відповідь типу “Багато є таких речей, що викликає негативні емоції, але написати не можу”. Першокурсник перебуває в стані напруження, страху за свої майбутнє перебування в педагогічному навчальному закладі, а тому не бажає (навіть через відповідь на запитання анонімної анкети) ускладнити й так непрості взаємини з окремими викладачами.

Особливо важливе значення для студентів усіх курсів є здатність викладача до розуміння студента, яка й має породжувати відповідне бажання в студента – зрозуміти викладача. Виникає взаєморозуміння між обома суб’єктами педагогічної взаємодії, яке є не лише формою прояву емоційно-



когнітивного контакту, який забезпечує для обох дієвий комфортний стан, а також як спонукальна сила особистісного зростання через пізнання себе й іншого, своїх достоїнств і обмежень. Студентів у взаєминах із викладачами найбільше приваблює наявність взаєморозуміння, коли “викладач часто краще може зрозуміти мій стан, мої сумніви та бажання, ніж я сама, а тому може порадити мені зробити так, про що я могла навіть не здогадуватися” (з висловлювання студентки К.)

Розуміння внутрішнього стану студента проявляється в готовності викладача своєчасно прийти йому на допомогу, дати корисну та, що найголовніше, щиру пораду тому, хто цього потребує. Цим самим педагог реально проявляє своє бажання підняти студента на більш високий щабель особистісного зростання, даючи об’єктивну оцінку його спонуканням, вказуючи конкретні шляхи досягнення поставленої мети. При цьому коригується “Я -концепція” студента, уточнюються уявлення про себе як особистість і майбутнього фахівця.

Студенти високо оцінюють здатність викладача перейнятися їхнім внутрішнім світом, зрозуміти їх стан і переживання, які не завжди можуть відкрито проявлятися в стосунках із педагогом через відомі соціально-рольові обмеження, які при цьому часто мають місце. Другокурсниця говорить: “Бесіди з класним керівником Г.М. не лише підтримують мою віру в себе, інтерес до знань і професії вчителя, вони залишаються для мене незабутніми уроками життя і справжніх стосунків з людьми “.

Випускниця коледжу С. пише: “ В моєму студентському житті було багато прикростей і неприємних ситуацій особистісного та навчального плану. Неодноразово виникало бажання все змінити, піти з коледжу, змінити майбутню професію. Я була в розгубленому стані, та зустріч з викладачем М.О., налагодження тісних стосунків із нею стала поворотним пунктом. Важливо, що їй нічого не потрібно було пояснювати чи виправдовуватись. Я цього ніколи не любила й не роблю, а вона і не добивалася від мене цього. Здавалось, що вона бачить мене наскрізь, але досить обережно, тактовно

намагалася мені відкрити очі на себе й на світ, повірити в себе і оточуючих людей. Талановитий педагог і вимоглива людина переконала мене бути відповідальною й не пасувати перед труднощами”.

Від рівня взаєморозуміння викладача зі студентами залежить не лише характер взаємин, які при цьому складаються. Цей духовно-когнітивний феномен має, як засвідчують відповіді студентів, великі можливості для визначення резервів особистісного зростання майбутнього вчителя та розширення сфери міжособистісних стосунків педагога і вихованців.

Розглянуті результати нашого дослідження виявили, на перший погляд, нібито парадоксальний факт: студенти більш тонко, глибше й точніше порівняно з викладачами розуміють всю складність структури взаємин із ними та ті психологічні особливості партнерів, які визначають цей процес. Водночас, це є підтвердженням того, що викладач у своєму “баченні” студента нерідко керується соціально-перцептивними стереотипами, які склалися в нього упродовж всього тривалого періоду педагогічної діяльності, та не завжди адекватно відображають особливості нової соціальної ситуації розвитку сучасного студента. При цьому також не завжди враховуються індивідуальні особливості суб’єктів педагогічної взаємодії, що є наслідком прогалин у психологічній підготовці викладачів вищої школи, відсутності в педагогічному арсеналі ефективних засобів діагностики розвитку особистості майбутнього фахівця.

Така розбіжність у критеріях взаємних оцінних ставлень викладачів і студентів може породжувати бар’єр соціально-перцептивного непорозуміння між ними, який часто вибудовується самим педагогом, хоча за своїм соціально-рольовим статусом і рівнем професійної підготовки саме він повинен його запобігати й конструктивно долати. Спроба ж коригувати стосунки викладачів і студентів одним із партнерів часто є невдалою, так як зустрічається з однією з головних перешкод, яка полягає в тому, що труднощі педагогічної взаємодії недостатньо усвідомлюються її суб’єктами і, насамперед, викладачами.

Це підтверджує аналіз відповідей викладачів на запитання “З якими труднощами Ви зустрічаєтесь у стосунках із студентами?”, яке видалося для них найбільш складним: 24,0% не знають відповіді або просто ухилися від неї, а 36,7% викладачів відповіли, що не переживають взагалі ніяких труднощів.

Потрібно підвищувати не лише психологічну компетентність студентів, а й рівень психологічної культури викладачів педагогічного навчального закладу.

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя упродовж всього періоду професійного його навчання значна роль, як відомо, належить загальній спрямованості особистості студента (інтереси, потреби, бажання, уподобання та ін.), яка має інтегруватися в професійній його спрямованості (інтерес до професії, позитивна мотивація опанування нею, прагнення професійно самоутвердитися тощо). Саме професійна спрямованість допомагає студенту відбирати з усіх діючих на нього впливів ті, які узгоджуються з його уявленням про професію й моделі реалізації професійних функцій. Відбувається активний процес вибіркового засвоєння соціального досвіду, який викристалізовується через призму власних професійних інтересів. При цьому студент опановує професійно важливими знаннями, навичками і вміннями, які відображають не лише його власний теоретичний і практичний досвід навчально-професійної діяльності, а й педагогічний досвід викладачів, із якими він спілкується, з якими будує певну систему стосунків. Педагогічна спрямованість стає тим стержнем особистості студента, який починає визначати його поведінку, впливає на ставлення до навколишнього світу й самого себе. Разом з тим професійна спрямованість студента є, на наш погляд, умова й результат його взаємин із викладачами педагогічного навчального закладу. Особистісні якості й особливості професійної поведінки викладача, які проявляються в стосунках із студентами, відіграють, на наш погляд, велике значення в формуванні професійної спрямованості студентів. Наявні проблеми в стосунках із

викладачами, які є джерелом когнітивної складової соціально-професійного аспекту ідеального «Образу –Я» студента, негативно позначається не лише на мотиві професійного самовдосконалення, а і на його професійно-педагогічній спрямованості взагалі. З іншого боку, недостатньо виражена професійно-педагогічна спрямованість у частини студентів педагогічного навчального закладу може негативно позначатися й на перебігу взаємин у системі «викладач-студент».

Як засвідчують результати нашого обстеження, які відображені в табл. 2.9, значна частина студентів педагогічного коледжу не характеризується стійкою позитивною спрямованістю на педагогічну професію.

Таблиця 2.9

Професійно-педагогічна спрямованість студентів педагогічного  
коледжу  
(на основі самооцінки студентів)

Характер професійно-педагогічної спрямованості	Студенти			
	1 курсу	2 курсу	3 курсу	4 курсу
Позитивна	36,9%	52,5%	63,5%	58,3%
Невизначена	58,7%	42,5%	26,9%	41,7%
Негативна	4,4%	5,0%	9,6%	0

Як бачимо в табл. 2.9, лише в 36,9% першокурсників і 58,3% випускників сформована позитивна професійно-педагогічна спрямованість. І хоч студентів із негативною спрямованістю не так вже й багато (від 0 до 9,3% опитаних), непокоїть той факт, що й серед випускників 41,7% професійно-педагогічна спрямованість залишається невираженою.

На викладача педагогічного навчального закладу покладається велика кількість функцій і ролей (людини, громадянина, педагога, наставника і т.д.), із реалізацією яких пов'язується успіх формування особистості майбутнього педагога.

Студенти з почуттям вдячності розповідають про тих педагогів, які, на їх погляд, здійснили найбільший позитивний вплив на утвердження їх як особистості й становлення як майбутніх педагогів. Разом з тим, вони з журбою відзначають, що нерідко взаємини з окремими викладачами не залишають якогось помітного відбитку в їхньому житті, не стимулюють бажання продовжувати спілкуватися з ними, потреби в встановленні й розвитку контактів з ними. Окремі категоричні судження студентів про своїх викладачів не є бездоказовими. Так, наприклад, продовжуючи речення “На місці викладача педагогічного коледжу я б не...”, одна студентка-першокурсниця дописала “...не була б такою агресивною як..., що через неї всі (більшість) учнів не знаходять місця, трясуться на її заняттях” або “...не вимагала б від студентів того, чого сама не виконую”.

У відповідях студентів чітко спостерігається одна думка – чим напруженіші взаємини з викладачами, тим гостріше й болючіше переживається незадоволеність собою та обставинами власного життя, тим більше усвідомлюється ущербність моральних, пізнавальних і емоційних затрат.

Разом із тим, переживання студентами невдоволеності від взаємин із викладачами породжує позицію примирення (“можна й так”, “нічого змінити не можна”, “хай залишається все як є”, “треба все це пережити”). Це може призводити до небажаної трансформації системи ціннісних орієнтацій особистості та стати емоційно-когнітивною основою для побудови в майбутньому моделі взаємин із своїми учнями.

Із метою визначення ролі в житті студентів їхніх взаємин із викладачами педагогічного коледжу, ми запропонували їм уявити, як могли змінитися різні аспекти їх життєдіяльності, коли б вони навчалися в іншому навчальному закладі й були в стосунках із іншими викладачами. Ми виходили з припущення того, що ствердна відповідь студента може свідчити про те усвідомлення й переживання ним певних суперечностей у стосунках із викладачами педагогічного коледжу, що позначається на його системі

ставлень до різних обставин навчального й професійно спрямованого життя і самого себе. Статистично опрацьовані відповіді студентів відображені в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Вплив взаємин із викладачами на систему ставлень студентів до різних аспектів їхньої життєдіяльності в умовах педагогічного коледжу  
(у %% до загальної кількості відповідей)

Вектор впливу	Студенти			
	1 курсу	2 курсу	3 курсу	4 курсу
На ставлення до навчання	19,6	18,3	28,6	32,2
На результати навчання	27,5	25,0	24,3	28,0
На ставлення до майбутньої професії	21,6	35,0	22,9	12,0
На ставлення до себе	13,7	11,7	11,4	20,4
На ставлення до однокурсників	7,8	8,3	4,3	3,6
Відсутність відповіді	9,8	1,7	2,8	0
Впливу немає	0	0	5,7	3,8

Як видно з результатів дослідження (табл.2.10), найчастіше студенти пов'язують вплив взаємин у системі «викладач-студент» зі ставленням їх до навчання (тим більше, що таке переживання суттєво посилюється від першого до випускного курсу – відповідно 19,6% та 32% всіх відповідей). Стосунки з викладачами суттєво позначаються також на результатах навчання студентів (на різних курсах кількість ствердних відповідей коливається від 24,4% до 28%). Великий вплив стосунків з викладачами на ставлення студентів до обраної педагогічної професії, що найсильніше переживається студентами молодших курсів, особливо 2-го курсу (35% всіх відповідей). Також багато студентів (найвищий показник серед

старшокурсників – 20,4%) пов'язують із взаєминами з викладачами ставлення до самого себе.

Разом із тим, той факт, що лише невеликий відсоток студентів не підтвердили реального впливу взаємин на їх ставлення до різних обставин життя, свідчить про наявні суперечливості й труднощі в стосунках із своїми наставниками.

Результати проведеного нами дослідження підтвердило також припущення про вплив стилю взаємин викладача зі студентами на рівень їх пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи на заняттях.

У гуманістичній психології (К.Роджерс та ін.) розрізняють два типи учіння – неосмислене (безглузде) та осмислене. Перший тип учіння характеризується як примусове, безособистісне, інтелектуалізоване, яке оцінюється ззовні й спрямоване переважно на засвоєння значень. Другий тип учіння, навпаки, вільний, самостійно ініційований, особистісно-включений, який впливає на всю особистість, оцінюється самими учнями й спрямований на засвоєння осмислених елементів особистісного досвіду [137, 181].

Одним із емпіричних показників другого типу учіння може бути, на наш погляд, ступінь свободи висловлювання студентами на заняттях своїх думок, поглядів, відстоювання власної позиції щодо змісту обговорюваних навчальних питань. Міра інтелектуально-пізнавальної ініціативи студентів на конкретному занятті залежить від переважаючої системи настанов викладачів, яке його проводить: або на стимулювання пізнавальної активності студентів, або, навпаки, на неприйняття чужої думки відмінної від власної, акцент на “оцінне розуміння” навчального матеріалу. Усвідомлення студентом цієї настанови викладача щодо нього накладається на власну систему мотивації навчання, що призводить до моделювання певної лінії своєї поведінки на навчальному занятті: від активного залучення до навчального процесу (задає запитання, дає відповіді, доповнює товаришів, висловлює своє бачення проблеми тощо) до відвертої пасивності на занятті.

На першому етапі цього дослідження ми пропонували студентам за допомогою спеціально розробленої шкали “авторитаризм – демократизм – лібералізм” визначити переважаючий стиль взаємин із студентами, який притаманний конкретним викладачам, які працюють із даною групою. Це дало змогу на основі статистичної обробки індивідуальних оцінок вибудувати своєрідний соціально-психологічний профіль викладачів педагогічного коледжу (всього 34 особи), залежно від стилю їхніх взаємин із студентами. Після цього на другому етапі дослідження студентам 2-4-х курсів (12 академічних груп, більше 300 студентів) пропонувалося відповісти на запитання “Якщо у Вас виникає оригінальна самостійна думка, запитання, доповнення відповіді однокурсника тощо на занятті, яке проводить викладач (вказується його прізвище), як будете діяти: а) висловлюю свою думку (звернуся з запитанням, буду доповнювати тощо), так як переконаний, що викладач мене уважно вислухає й зрозуміє; б) висловлююся, але з острахом критики, неприйняття цього з боку викладача; в) буду мовчати, поки викладач сам не запитає”; г) ваш варіант відповіді.

Відповідь “а” інтерпретувалася нами як самооцінка студентом високого рівня власної пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи на занятті, відповідь “б”- середнього, відповідь “в”- низького.

Подальша обробка результатів зводилася до визначення статистичного розподілу даних за такими комбінаціями прояву пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи студентів із відповідним стилем взаємин викладача: “високий рівень пізнавальної активності студента – авторитарний стиль взаємин викладача”; “високий рівень пізнавальної активності студента – демократичний стиль взаємин викладача”; “високий рівень пізнавальної активності студента – ліберальний стиль взаємин викладача”; “середній рівень пізнавальної активності студента – авторитарний стиль взаємин викладача” і т.д. – всього 9 варіантів. Це дало змогу побудувати статистичну таблицю типу (3 x 3). Так як студенти оцінювали рівень своєї пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи



на заняттях у кількох викладачів (варіація коливалася в межах від 5 до 9) і зазначені комбінації для одного студента стосовно занять у різних викладачів, звісно, зустрічалися різні, то статистичну обробку доцільно було здійснювати не за кількістю респондентів, а за кількістю виявлених комбінацій і їх розподілом (всього 2360 варіантів). Результати дослідження відображені в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Залежність пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи студентів на занятті від стилю взаємин викладача  
(на основі самоаналізу студентів)

Стиль взаємин викладача	Рівень пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи студента на занятті			Разом за рядками:
	Високий	Середній	Низький	
Авторитарний	<b>167</b> (7,1%)	<b>276</b> (11,7%)	<b>293</b> (12,4%)	<b>736</b> (31,2%)
Демократичний	<b>584</b> (24,7%)	<b>451</b> (19,1%)	<b>169</b> (7,2%)	<b>1204</b> (51,0%)
Ліберальний	<b>77</b> (3,3%)	<b>137</b> (5,8%)	<b>206</b> (8,7%)	<b>420</b> (17,8%)
<b>Разом за стовпцями:</b>	<b>828</b> (35,1%)	<b>864</b> (36,6%)	<b>668</b> (28,3 %)	<b>2360</b> (100%)

Перш ніж приступити до аналізу отриманих результатів дослідження перевіримо, наскільки частотні дані є статистично значимі. Для цього застосуємо критерій  $\chi^2$ , який розраховується за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(f_{ij} - f_{ej})^2}{f_{ej}}, \text{ де } \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \text{ вказує на необхідність просумувати ці}$$

відношення по всім рядкам і стовпчикам [186, 51-53].

Сформулюємо дві статистичні гіпотези:

**H<sub>0</sub>:** У матірній сукупності даних доля тих студентів, які мають різний рівень пізнавальної активності і інтелектуальної ініціативи, однакова для всіх занять, які проводяться викладачами з різним стилем взаємин;

**H<sub>1</sub>:** У матірній сукупності доля студентів із різним рівнем пізнавальної активності і інтелектуальної ініціативи неоднакова для всіх занять, які проводяться викладачами з різним стилем взаємин.

Застосувавши відповідний алгоритм [186], вирахуємо розрахункове  $\chi^2$ . Критичне значення  $\chi^2$  при  $\alpha = 0,01$  і  $df = 4$  складає 13,277. Так як розраховане значення  $\chi^2 = 254,69$  перевищує критичне, ми відхиляємо гіпотезу  $H_0$  і приймаємо  $H_1$ . Це означає, що між рівнем пізнавальної активності і інтелектуальної ініціативи студентів існують статистично значимі відмінності залежно від стилю взаємин викладача, який проводить заняття зі студентами. Зупинимось тепер на виявлених закономірностях, які представлені в табл. 2.11.

Насамперед, слід відзначити, що 31,2% викладачів студенти характеризують як таких, яким притаманний авторитарний стиль взаємин; 51,0% - демократичний стиль і решта 17,8% - ліберальний.

Високий рівень пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи студенти відзначили в 35,1% випадках, середній – в 36,6% випадках і в 28,3% - низький. Що ж детермінує поведінку студентів на заняттях у різних викладачів педагогічного коледжу? Як видно з результатів дослідження, спостерігається деяка тенденція взаємозв'язку між стилем взаємин викладача й ступенем свободи висловлювань студентів під час занять.

Найбільшу ступінь свободи висловлювань проявляють студенти педагогічного коледжу на заняттях тих викладачів, які характеризуються демократичним стилем взаємин (24,7% усіх випадків). Саме за таких умов студенти вільно висловлюють свої думки, відстоюють власні погляди, задають проблемні запитання частіше, ніж на інших заняттях. При цьому вони переконані, що їх правильно зрозуміють і вислухають. Вони почувають себе вільно та впевнено.

При авторитарному стилі взаємин викладача студенти якщо й висловлюють свою точку зору, то з острахом критики. Основним мотивом навчальної активності на занятті є або прагнення отримати схвалення від

викладача й тим самим утвердити в його очах свій статус, або уникнути неприємностей від можливого зауваження про його пасивність («неуважний», «непідготовлений», «безвідповідальний» і т.п.). Через це зазначена активність завжди ситуативна й характеризується в цілому невисоким рівнем (високий рівень названий лише в 7,1% випадків, натомість, низький майже вдвічі частіше – 12,4%). При цьому, як зазначають самі студенти, вони перебувають у постійній емоційній напрузі, в стані підвищеної тривожності. Через це, як правило, на заняттях, звичайно, мовчать і очікують запитання від викладача.

За умови ліберального стилю взаємин викладача ступінь висловлювань на заняттях у студентів також низька (високий рівень названий лише в 3,3%, тоді як низький – у 8,7% всіх випадків). Однак причина такої поведінки студентів на занятті, на наш погляд, зовсім інша. Справа в тому, що ліберальний стиль педагогічного спілкування через свою специфіку не забезпечує в достатній мірі нормальну організацію мислительної діяльності студентів, і через це вони, як правило, інтелектуально пасивні. Окрім того, вони відчують себе надмірно розкуто («як на перерві»), нерідко займаються власними сторонніми справами, що відволікає їх від навчальної діяльності. В цій ситуації самостійність думки не набуває значущості для себе та не є соціально цінною («ніхто тебе не почує»). Через неорганізованість заняття інформація передається й сприймається неефективно, а тому адекватно не може бути оцінена. Буває, що вербальна активність студентів на такому занятті висока, однак вона, зазвичай, не пов'язана зі змістом заняття й не спрямована на розв'язання навчальних завдань. Студенти висловлюються на «вільні» теми, обговорюють повсякденні особисті проблеми тощо.

Отже, можна вважати, що стиль взаємин викладача зі студентами позначається як на організації навчального заняття, так і на пізнавальній активності та інтелектуальній ініціативі студентів, що природно впливає на ефективність і якість професійного навчання.

Характер взаємин із викладачами позначається також, як показують наші дослідження, на самооцінці студентів результатів навчання.

Взаємини студентів із викладачами розгортаються, насамперед, у процесі навчально-професійної діяльності, невід’ємним елементом контрольної-оцінного компоненту якої є, як відомо, самооцінка та педагогічна оцінка. У процесі навчання, виконуючи різноманітні навчальні завдання, студенти отримують інформацію про результати та якість своєї роботи через оцінні судження викладачів. Для вияву механізмів і міри впливу цієї інформації на самооцінку важливо враховувати такі моменти: 1) як студенти її сприймають і оцінюють; 2) ступінь прийняття ними критеріїв, за якими відбувається оцінка їх навчальних досягнень; 3) чи складається під впливом цього в них власна система оцінних суджень?

Для вияснення цього студентам була запропонована анкета, розподіл відповідей на запитання якої відображено в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Ставлення студентів до оцінки викладачем результатів їхньої навчально-професійної діяльності

Варіант відповіді	Розподіл відповідей за курсами, %%		
	1 курс	2 курс	4 курс
- погоджуються з оцінкою;	43,2	51,3	38,7
- оцінки часто завищують;	7,1	2,2	5,4
- оцінки часто занижують;	48,2	46,5	56,1
- не надаю оцінкам значення;	1,5	0	9,8
- коли переоцінюють;	7,3	5,4	6,8
- коли недооцінюють;	0	0	0
- коли оцінюють об’єктивно;	92,7	94,6	93,2
- оцінка викладача більш об’єктивна;	45,4	47,3	52,3
- оцінка однокурсників більш об’єктивна;	7,3	9,4	5,4
- самооцінка більш об’єктивна;	47,3	43,3	42,3
- важливіша оцінка інших;	67,3	72,5	78,4
- важливіша моя самооцінка;	18,2	23,5	19,3
- однаково важливі обидві оцінки	14,5	4,0	2,3

Як видно з табл. 2.12, результати опитування студентів різних курсів підтверджують думку про те, що для них важливою є оцінка викладачами результатів їхньої навчально-професійної діяльності. Тільки окремі з них не надають особливого значення таким оцінкам. Для більшості студентів вони відіграють велику роль, а тому переживаються, до них виробляється певне ставлення, а самі педагогічні оцінки можуть піддаватися сумніву. Як видно з таблиці, лише 40% опитаних студентів погоджуються з оцінками педагогів, тобто вважають, що викладачі об'єктивно оцінюють їх знання. Водночас, більше половини студентів вважають, що їх знання викладачі оцінюють неправильно: найчастіше недооцінюються (близько 50% опитаних), значно рідше – вони завищуються.

За даними психологічних досліджень відомо, що кожна людина потребує позитивної оцінки своєї діяльності. Водночас, як відзначав С.Л.Рубінштейн, “не лише позитивна, але й негативна оцінка може благодійно впливати, якщо вона обґрунтована й вмотивована” [184, 47]. При цьому важливо враховувати, які переживання викликає в студентів об'єктивна чи необ'єктивна (завищена або занижена) оцінка викладачами їхньої діяльності. Щоб в'яснити це, ми запропонували студентам відповісти на запитання №2 анкети «В якому випадку оцінка викладача дає вам більше задоволення: а) коли Вас переоцінюють; б) коли недооцінюють; в) коли Вас оцінюють об'єктивно?» Як видно з таблиці, за рідким винятком, більшість студентів надають перевагу тому, щоб результати їхньої навчальної діяльності оцінювалося об'єктивно. Лише деякого з них більше задовольняє завищена оцінка та нікого, щоб їх недооцінювали. На перший погляд може видатися, що студенти відповідали не дуже щиро. Здавалося б, навіть не цілком заслужена але висока оцінка повинна викликати більше позитивних емоцій, ніж оцінка хоч і справедлива, однак негативна. Проте в процесі бесіди зі студентами в'яснилося, що їхнє ставлення до педагогічної оцінки не є таким однозначним. Лише за певних обставин позитивна оцінка їх радує так як і, навпаки, – негативна засмучує. Студенти своїми відповідями

підтвердили відому психологічну закономірність щодо узгодження педагогічної оцінки з самооцінкою. Вони відзначали, що найбільше задоволення від високої оцінки вони отримують лише за умови, коли вона відповідає затраченим ними зусиллям (чи трішки є навіть вищою), коли є винагородою за їхню працю («Радую, коли оцінка зароблена після прояву великих зусиль», «Хороша оцінка радує тоді, коли вона зароблена працею. Якщо ця праця оцінена належно, то хочеться працювати ще краще. Це створює хороший настрій і відповідне ставлення до викладача», «Мене не так вже й порадувала «п'ятірка» з української мови, адже я лише відтворила правило», «Буває, отримав погану оцінку, але знаєш, що нічого не зробив для її попередження. Ображаєшся лише на себе – так тобі й потрібно. До наступного заняття хочеться якомога краще підготуватися» тощо).

Аналізуючи обставини, за яких оцінки викладачів викликають незадоволення, студенти вказують на упереджене ставлення до них деяких педагогів. Це проявляється, зокрема, в тому, що перше враження викладача про студента, яке формується після першого виступу на семінарському занятті, виконаного домашнього завдання тощо, нерідко надовго (а то й на весь період навчання) стає визначальним щодо оцінки можливостей вихованця та позначається на оцінюванні наступних результатів його діяльності. Характерною була така відповідь студентів: «У багатьох викладачів, найчастіше на основі першої відповіді, складається думка про студента. Потім вже, хоч стрибай, вище тієї оцінки, яку виставили вперше, не отримаєш». Не дивно, що більше 40% опитаних студентів вважають, що більш правильне уявлення про рівень їх навчальної діяльності не у викладачів, а в них самих. Водночас, відповідаючи на запитання №4 «Що для вас важливіше: самооцінка результатів навчальної діяльності чи оцінка їх іншими?», більше 70% із них зазначали, що більш значущою все ж таки для них є оцінка інших (насамперед, викладачів і однокурсників). Такий складний і дещо суперечливий взаємозв'язок між самооцінкою, оцінкою інших і ставленням до неї пояснюється ще й тим, що, як встановлено в

дослідженні А.І. Ліпкіної та Л.А.Рибак, в учнів наявна тенденція розглядати оцінку своєї діяльності, яка дається іншими, і власну оцінку цієї діяльності в єдності як такі, які взаємно перевіряються та взаємно підкріплюються[126, 18].

До кого з викладачів у студентів більше довіри, коли вони зіставляють самооцінку результатів навчальної діяльності та їх педагогічну оцінку? Щоб відповісти на це запитання, ми запропонували студентам заповнити опитувальний лист «Викладач очима студентів» (варіант методики Харіна-Стамбулова). Після обробки результатів ми зіставили дві позиції опитувальника: «Об'єктивність в оцінці знань» і «Оцінка викладача для мене важлива для мене» з показниками оцінки гностичного, емоційного та поведінкового компонентів діяльності викладача. Результати опитування 67 студентів, які дали оцінку 14 викладачам педагогічного коледжу, наведені в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Залежність ставлення студента до педагогічної оцінки від його ставлення до викладача (усереднені показники)

Показники	Викладачі														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Σ
Когнітивний компонент	6.5	5.7	5.6	5.5	2.9	3.2	5.4	6.1	5.3	5.6	4.8	4.8	4.0	5.4	5.1
Емоційний компонент	6.3	5.6	6.4	2.6	3.0	3.3	4.5	6.8	5.0	6.7	3.4	2.0	4.9	4.4	4.6
Поведінковий компонент	5.3	5.0	5.1	4.2	4.0	3.7	4.6	5.7	5.5	5.7	4.3	3.8	4.4	4.7	4.7
«Оцінка викладача важлива мені»	7.5	5.8	6.3	3.6	4.3	4.9	4.9	8.2	5.8	6.7	5.2	4.1	5.1	4.9	5.5
«Об'єктивність в оцінці знань студентів»	7.7	7.1	6.6	6.0	5.1	5.3	6.5	7.0	6.9	7.5	6.3	5.7	7.5	6.7	6.6

Як видно з табл. 2.13, існує деякий зв'язок між важливістю для

студента оцінки викладачем їхніх знань і ставленням до цього викладача, яке виражається через показники оцінки когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів його педагогічної діяльності. Так, найвищий (8.2) бал важливості оцінки викладача під умовним №8, який високо оцінюється студентами за когнітивним (6.1), емоційним (6.8) і поведінковим (5.7) компонентами його педагогічної діяльності. Натомість, найменший показник важливості педагогічної оцінки (3.6) має викладач № 4, в котрого нижче оцінка когнітивного (5.5), поведінкового (4.2 ) і особливо емоційного компонента (2.6). Таким чином, чим вище оцінюється студентом викладач, чим більш він є для нього авторитетний, тим більш значима для студента оцінка цим викладачем результатів його діяльності. Педагогічна оцінка того викладача, котрого студент низько оцінює за всіма трьома компонентами його педагогічної діяльності, також може мати для нього важливе значення, однак частіше через те, що цього педагога, за висловом Ш.А. Амонашвілі, можна порівняти з Фемідою, що вершить правосуддя [3, 15].

Чи завжди викладач неупереджено ставиться до оцінки знань студента? Як видно з таблиці результатів дослідження, високу об'єктивність в оцінці знань, на думку студентів, мають викладачі за №№ 1, 10, 13, 2, 8, 9, більшість із яких високо були оцінені студентами й за іншими показниками його педагогічної діяльності. Якщо ж зіставити ці результати стосовно тих викладачів, оцінка яких найбільш значима для студентів (№№ 1, 8, 10, 3, 2, 9, 13), то можна переконатися, що найбільш значимі для студентів є об'єктивні оцінки викладачів.

Як відомо, самооцінка формується також і на підставі інформації про себе, яку людина черпає від інших. Через те характер самооцінки залежить, насамперед, від «якості» цієї інформації та ставлення людини до неї. Вплив викладача на формування самооцінки студента й на розвиток його особистості в цілому залежить від ставлення студента до викладача. «Вплив настанови на оцінку як мотиву діяльності залежить від характеру відношення між діючим суб'єктом і оцінюючим його оточенням » [203, 44] Авторитет



викладача, високий його статус в очах студента – необхідно передумова його благодатного впливу на особистісне зростання студента, формування в нього об'єктивної самооцінки в навчально-професійній діяльності.

У взаєминах із викладачами відбувається також професійно-рольова ідентифікація студента як майбутнього вчителя.

"Виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості" (К.Д.Ушинський), а тому незаперечним є благодійний вплив високорозвинутої особи викладача на формування особистості студента. Саме взаємини системи "студент-викладач" є тією соціально-психологічною цариною, де чи не вперше розгортається професійне самоствердження майбутнього вчителя, формується його професійна самосвідомість, закладається модель професійної поведінки й діяльності фахівця.

Процес соціалізації особистості майбутнього вчителя розпочинається задовго до вступу його до педагогічного навчального закладу та продовжується під час навчання як у формі цілеспрямованого впливу, так і нерегульованої взаємодії з соціально-професійним середовищем. Започатковується професійно-рольова ідентифікація студента, яка сучасною психологією розглядається саме як один із найважливіших механізмів соціалізації. Вона пов'язана, насамперед, із прийняттям студентом нової соціально-рольової позиції майбутнього педагога, формуванням соціально-професійного аспекту його "Я-концепції", інтеріоризацією гуманістичних цінностей, виробленням відповідних професійно-педагогічних настанов. Особливо важливим це є для студентів педагогічного коледжу, так як у віковій психології вік від 15 до 25 років розглядається як "етап набуття конкретної професійної ідентичності [110, 715], коли людина вибирає професію й розпочинає свою підготовку до неї, набуває певного професійно-трудового досвіду, що допомагає їй зробити вибір і розпочати кар'єру.

Професійна підготовка майбутнього вчителя полягає не лише в опануванні ним професійно-необхідними знаннями, уміннями та навичками, які передбачені навчальними планами й програмами, в ході здійснення

навчального процесу чи під час проходження педагогічної практики. На професійно-рольових настановах, нормах і очікуваннях студентів позначаються також інші чинники, які нерідко є прихованими та через це некерованими. Соціально-професійний досвід засвоюється майбутнім педагогом не лише через логіку науки та зміст відповідної навчальної дисципліни, завдяки тієї професійно-наукової інформації, яка повідомляється викладачами вузу на лекціях чи семінарських заняттях, або в процесі самостійної навчальної роботи. Майбутній вчитель набуває своєї професійної ідентичності, збагачує та коригує (нерідко підсвідомо) власне уявлення про модель педагогічної діяльності також через відображення професійних дій і вчинків, поведінки викладачів у перебігу дидактичної взаємодії з ними: стиль педагогічного спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей тощо. Все це може впливати на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту "Образу-Я", коригуючи й трансформуючи уявлення студента про себе як майбутнього педагога. Через це керівництво процесом професійної підготовки майбутнього вчителя має зважати й на повсякденне включене спостереження студента за реалізацією викладачами педагогічного навчального закладу певної моделі професійної поведінки, яке відбувається від час взаємин із ними.

"Неформальна соціалізація здійснює настільки глибокий вплив, що нерідко зумовлює наш свідомим вибір до професійної кар'єри" [110, 720], що позначається, зокрема на ідентифікації студента як майбутнього вчителя.

Ті зміни, які відбуваються в системі ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, "Я -концепції" студентів протягом навчання їх у педагогічному навчальному закладі, для більшості з них є більш значущі, ніж просто рівень їх професійної поінформованості, методичної підготовленості чи широти загального кругозору. Через це в педагогічній освіті єдино сприйнятливим може бути лише суб'єкт-суб'єктний підхід, який означає, що процес соціалізації особистості майбутнього вчителя (її формальний і

неформальний аспекти) має відбуватися, насамперед, під час розвивальної взаємодії в системі "студент-викладач". Ідентифікація студента з викладачем допомагає йому набутися професійної ідентичності: зміцнити професійно-педагогічну спрямованість, скоригувати "Образ - Я", підвищити професійну самооцінку, інтеріоризувати професійно-рольові цінності та узгодити їх зі структурою власного "Я". Особливо важливе значення взаємин студента з викладачами для формування гуманістичних орієнтацій й способів поведінки майбутнього вчителя, зокрема альтруїстичних почуттів і відношень особистості, почуття власної гідності та прийняття самоцінності іншої людини, педагогічного оптимізму та співчуття, розуміння дитини, здатності відгукнутися на її проблеми й радощі та бути готовим надати їй своєчасну допомогу і підтримку.

Водночас можливість ідентифікації студента з викладачем слід розглядати у зв'язку з системою "взаємних оцінних ставлень" [34], які складаються між ними. Своєрідним "каталізатором" цього процесу є авторитетність викладача, його високий ступінь значущості (референтності) як особистості, так і носія професійно-педагогічних цінностей.

Обстеження більше 300 студентів педагогічного коледжу за допомогою модифікованого варіанту інтерперсональної методики Т.Ліри [198] дало змогу не лише об'єктивізувати когнітивний зміст "Образу-Я" студента, а й виявити деякий механізм ідентифікації його з викладачем, який оцінюється ним як "симпатичний" чи "антипатичний". На цьому етапі дослідження ми не ставили перед собою завдання встановлення причин поділу студентами викладачів за цією ознакою, проте виходили з припущення, що в такий спосіб вони виражали ступінь своєї емоційної близькості, прихильності з об'єктом соціально-перцептивної оцінки.

Для визначення ступеня ідентифікації вираховувався коефіцієнт тотожності, нульовий показник якого означав повну схожість формально-узагальненого мірила "Образу -Я" студента з відповідними характеристиками викладача. Результати обстеження представлені в табл. 2.14.

Ступінь особистісної ідентифікації ("Образ -Я") студента з  
викладачем залежно від ставлення до нього

Ставлення до викладача	Індекс V (домінування)		Індекс G (доброзичливість)	
	«Я- реальне	«Я- ідеальне»	«Я- реальне	«Я- ідеальне
«Симпатичний» викладач	5,23	0,38	4,24	1,63
«Антипатичний» викладач	3,05	1,80	1,32	7,70

Результати дослідження засвідчують, що за індексом "домінування" помітні суттєві відмінності модальності "Я-реальне" студента як із характеристикою "симпатичного", так і "антипатичного" викладача» Коефіцієнт тотожності з "антипатичним" викладачем навіть вищий, що може бути результатом проекції як механізму психологічного захисту від власних негативних намірів, імпульсів, ідей. Натомість, високий коефіцієнт тотожності "Я-ідеальне" з "Він – викладач-симпатичний" скоріш засвідчує про особистісну значущість фактору домінування як однієї із професійно-рольових настанов і особистісних якостей педагога. Водночас виявлено суттєві відмінності в ступені ідентифікації студента з викладачами за індексом "доброзичливість". Високий коефіцієнт тотожності модальності "Я-реальне" за даною ознакою з характеристикою викладача "антипатичного", мабуть, засвідчує про усвідомлення студентами такого власного недоліку як недостатня гуманістична спрямованість. Це підтверджує також і високий коефіцієнт тотожності модальності "Я-ідеальне" з характеристикою "симпатичного" викладача та, навпаки, суттєва розбіжність із характеристикою "антипатичного". Отже, якщо одним із проявів фактору «домінування» взяти "вимогливість педагога", а доброзичливості - "повага до особистості", то можна гадати, що студентами - майбутніми вчителями

внутрішньо приймається педагогічний принцип А.С.Макаренка: "...Якомога більше вимогливості до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї".

Аналіз конструктів "Образу -Я" студентів показує, що значно більше їх застосовується для характеристики викладача "симпатичного" (47,5% збігу), ніж викладача "антипатичного" (лише 21,4% збігу). Разом з тим, більшість характеристик "антипатичного" викладача не затребувані для оцінки власного "Образу -Я".

"Я-концепція" студента-майбутнього вчителя розглядається дослідниками [231] і як результат, і як умова функціонування його взаємин із викладачами. Через це вбачається, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі "студент-викладач" можна ефективно впливати (усвідомлено позитивно) на формування особистості майбутнього вчителя, зокрема на його професійну ідентичність.

Взаємини "студент-викладач" розгортаються найперше в навчально-педагогічній діяльності, яка є провідною для майбутнього вчителя, особливо на перших курсах навчання його в педагогічному навчальному закладі. Проте в ній мають місце відомі суперечливості, зокрема між цілями діяльності викладача – навчати та студента – навчатися. Окрім цього, існує бар'єр у спілкуванні через відмінності соціально-рольових позицій його суб'єктів, що ускладнює процес набуття професійно-педагогічної ідентичності майбутніми педагогами.

Проведене дослідження дало змогу виявити психологічні особливості взаємин викладачів і студентів педагогічного коледжу та класифікувати їх як гармонійні (високого рівня розвитку), невизначені (середнього рівня) і деструктивні (низького рівня), що подано в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15.

## Характеристика рівнів сформованості взаємин викладачів і студентів

Рівні	Компоненти структури взаємин «викладач-студенти»			
	<i>мотиваційний</i>	<i>когнітивний</i>	<i>емоційний</i>	<i>поведінковий</i>
гармонійні (високий)	Стійкий інтерес до партнера та виражена потреба в поглибленні стосунків, розширенні їх за межі навчального процесу	Глибоке розуміння специфіки й труднощів у взаєминах, адекватне уявлення про шляхи їх удосконалення; знання особливостей партнера й висока ідентифікація з ним	Задоволеність стосунками, що склалися; відчуття психологічної захищеності й комфортності; симпатія й повага до партнера; низький рівень реактивної тривожності в стосунках	Гнучкість поведінки, її динамізм; високий рівень соціально-психологічних умінь і психологічної культури; взаємна творчість і співпраця; відсутність бар'єрів у спілкуванні
невизначені (середній)	Інтерес до партнера не стійкий; потреба в стосунках обмежується функціонально-діловою сферою	Поверхове розуміння специфіки взаємин і одностороннє тлумачення їх труднощів; нереальне уявлення про шляхи поглиблення; недостатнє знання особливостей партнера й невисока ідентифікація з ним	Соціально-психологічна амбівалентність; нейтральність ситуації взаємин, її невизначеність; індивідуентне ставлення до партнера; середній чи високий рівень реактивної тривожності в стосунках	Стереотипний стиль взаємин; статусно-рольова їх зумовленість; середній рівень прояву соціально-психологічних умінь і психологічної культури; прихована конфліктність
деструктивні (низький)	Відсутність вираженого соціального інтересу до партнера; мотивація уникнення додаткових стосунків із ним	Упереджене, неправильне розуміння специфіки взаємин і не усвідомлення наявних труднощів; песимізм щодо їх удосконалення; низька соціальна рефлексія, протиставлення себе партнеру, взаємне звинувачення	Невдоволеність стосунками, стресова насиченість і напруженість; антипатія і неповага до партнера; високий рівень реактивної тривожності в ситуації взаємин	Консерватизм, шаблонність поведінки; низький рівень прояву соціально-психологічних умінь; відсутність позитивної динаміки стосунків; висока конфліктність

Результати констатуючого експерименту показали недостатній рівень динаміки взаємин викладачів і студентів, що зумовило пошук шляхів їх оптимізації.

### **2.3. Завдання, зміст і організація формуючого експерименту з оптимізації взаємин викладачів і студентів педагогічного навчального закладу та аналіз його результатів**

Гуманізм, як відомо, передбачає таке ставлення до людини, яке перейняте турботою про її благо, повагою до її гідності, людяності. В умовах реформування освіти в Україні особливо проникливо звучать слова К.Д Ушинського про те, то "найголовніше завжди залежатиме від особи безпосереднього вихователя, що стоїть віч-на-віч з вихованцем" [210, 4Г]. Формування творчої, достатньо самореалізованої особистості майбутнього вчителя – головне завдання педагогічної освіти, розв'язання якого значною мірою залежить від викладача вищого педагогічного навчального закладу. Він постає в ролі "вчителя вчителів", педагогічні діяння якого позначаються не лише на особі студента, а й опосередковано через діяльність майбутнього вчителя на особистостях дітей. Зайшовши в аудиторію, викладач повинен зважати на те, що тут навчається майбутнє освіти і педагогіки.

Звичайно, важливе значення для покращання рівня педагогічної освіти має і запровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій, і вдосконалення навчальних планів і програм, і забезпечення новітньою літературою, і покращання умов життя студентів тощо. Проте головною трансформуючою силою залишається викладач: високий рівень його професіоналізму і педагогічної майстерності, добродійні якості, гуманістична налаштованість на розвивальну педагогічну взаємодію.

Гуманізація педагогічного процесу покликана подолати невинуватий дидактичний гегемонізм у вищій школі, за яким завдання навчання повністю подавляють завдання формування майбутнього вчителя перш за все як особистості. Результатом деперсоналізації і знеособлювання навчання в педагогічному навчальному закладі є дипломований молодий вчитель, який успішно склав сотні екзаменів і заліків, але позбавлений творчої ініціативи та індивідуальності, зашарований педагогічними догмами

й професійними стереотипами, невпевнений в собі та обтяжений внутрішньоособистісними конфліктами. Пройшовши "школу" моносуб'єктного навчання, коли головною і неподільною діючою особою був викладач, студент засвоює досвід авторитарного педагогічного центрizmu, який скоріш за все складатиме основу моделі його майбутньої педагогічної поведінки.

Одним із чинників гуманізації навчального процесу в педагогічному навчальному закладі є, на наш погляд, високий рівень психологічної компетентності викладачів, яка в складовою їх загальної психологічної культури (Н.В.Чепелева). Встановлено [221], що недостатній рівень психологічних знань є причиною багатьох помилок і упущень педагогів. Сюди відносяться і перебільшення ролі пам'яті у процесі навчання поряд з недооцінкою мислення, і недемократичний стиль спілкування, який є причиною різноманітних ускладнень у взаєминах з вихованцями, і наявність стереотипів у сприйманні та оцінюванні тих, хто навчається.

Зрозуміло, що психологічні знання викладача можуть існувати в різних формах: психологічна інформація, яка засвоєна ним протягом навчання в педагогічному навчальному закладі та шляхом самоосвіти; психологічна компетенція як особистісне надбання, яке виявляється в психологічних настановах і цінностях; втілення знань психологічних закономірностей і власної психологічної компетенції в повсякденне життя та педагогічну практику. Можна гадати, що психологічна компетенція викладача реалізується, насамперед, у його взаєминах із студентами. Через це, характер міжособистісних взаємин, які формуються в системі "студент-викладач", потрібно розглядати як один із критеріїв оцінки психологічної компетенції викладача, рівня усвідомлення, адекватності й дієвості його психологічних знань.

Про невисокий рівень психологічної компетенції викладачів педагогічного коледжу свідчать результати нашого дослідження про те, що цінність взаємин "студент-викладач" для педагогів суттєво нижча (коефіцієнт



регресії  $r = +0,12$ , рівень значущості  $\alpha=0,05$ ), ніж для студентів ( $r = +0,31$ ). Викладачі мають потребу в спілкуванні зі студентами (91, 2%), однак вона дуже часто не знаходить відгуку в студентів. Якщо ж воно ініціюється лише викладачем, то проходить малопродуктивно та не завжди досягає поставлених цілей через прояв відомих бар'єрів такого спілкування (неузгодженість цілей і інтересів суб'єктів спілкування; мотиваційно-ціннісна невідповідність; статусно-рольова відмінність; смисловий бар'єр тощо). Нормативність спілкування задається, зазвичай, викладачем, який репрезентує перш за все себе. Непокоїть те, що лише 23,7% викладачів усвідомлюють наявні труднощі і проблеми у взаєминах зі студентами, з них 72,2% усю вину за ці труднощі "покладають" виключно на студентів ("Студенти безвідповідально ставляться до своїх обов'язків", "Не рахуються з часом викладача", "своєю поведінкою змушують робити зауваження під час занять" і т.п.). Лише окремі опитані викладачі (9,8%) висловлюються про взаємини зі студентами як двосторонній процес і труднощі пов'язують з обома суб'єктами взаємодії.

Слід зважити й на результати дослідження гуманістичних настанов викладачів і студентів педагогічного коледжу (обстеженням було охоплено більше 400 студентів і 38 викладачів) за допомогою модифікованого тесту А.Махрабієва, Н.Епштейна [139].

Як видно з табл. 2.16, хоч індивідуальна варіація в показниках гуманістичних орієнтацій і емпатійних тенденцій в усіх категоріях обстежуваних помітна (середня квадратичне відхилення в межах 4,34-5,64), викладачі за цим критерієм суттєво не відрізняються від студентів (усереднений показник 24,67 бала). Якщо ж розглянути викладачів за рівнем прояву гуманістичних орієнтацій і емпатійних тенденцій, то високий рівень притаманний лише 14,5% педагогам. Натомість, 17,3% із них мають низький рівень, решта – середній. Все це позначається, на наш погляд, на характері взаємин у системі "студент – викладач".

Гуманістичні настанови викладачів і студентів педагогічного коледжу  
(усереднені показники)

Суб'єкти взаємин	Гуманістичні орієнтації та емпатійні тенденції	Середнє квадратичне відхилення
Студенти 1-го курсу	23,16	4,87
Студенти 2-го курсу	22,69	5,64
Студенти 3-го курсу	23,69	4,34
Студенти 4-го курсу	23,17	4,34
Викладачі	24,67	4,55

Вибір діалогічної стратегії комунікативної взаємодії зі студентами визначається, насамперед, рівнем психологічної компетенції і загальної психологічної культури викладача. Вона повинна мати в своєму складі бодай таку програму-мінімум: усвідомлення практичних завдань вищої педагогічної школи, які можуть розв'язуватися психологами й психологічними засобами; розуміння своєрідності психологічного аналізу вчинків і діяльності студентів; засвоєння знань про психологічні особливості студентського віку та науково-психологічні основи становлення особистості майбутнього вчителя протягом професійного його навчання; опанування науковими методами діагностики індивідуальних психологічних особливостей студента та показників його особистісного й професійного зростання; активізація самопізнання та професійно-педагогічного самовдосконалення тощо.

Психологічна компетенція викладача є передумовою високого рівня його професіоналізму й педагогічної майстерності за умови його цілеспрямованості та активності, самостійності педагогічного мислення, реалізації запланованої програми професійно-педагогічної дії. Особливе значення має при цьому мотивація педагогічної діяльності й професійної самоосвіти та самовдосконалення.

Як відомо, психологічна компетенція викладача є наслідком його психолого-педагогічної освіти та самоосвіти, ментально-духовного осягнення соціального досвіду й власного життєвого надбання в стосунках із оточуючим світом. Водночас встановлено [91], що психологічна компетенція педагога потребує суттєвого збагачення і коригування в двох напрямках. По-перше, підвищення рівня психологічних знань про педагогічну діяльність, особистість педагога та особистість того, хто навчається. По-друге, формування операційних сторін професійного мислення педагога і, перш за все, професійного самоаналізу й соціально-перцептивних здібностей.

Психолого-педагогічної підготовки студентської пори недостатньо, а педагогічний досвід сам по собі не підвищує рівень психологічної компетентності педагога. Задля цього у викладача має бути цілком усвідомлена позитивна мотивація самоосвіти в галузі психологічних знань. Пілотажне ж вивчення читацьких формулярів педагогічних працівників педагогічного коледжу, на жаль, свідчить про зворотнє: лише 17% викладачів не з дисциплін психолого-педагогічного циклу скористалися протягом навчального року бодай одним джерелом літератури психологічного змісту. Що ж до літератури з проблем психології вищої школи і, зокрема, з психологічних основ підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного навчального закладу, то вона затребується в бібліотеці лише викладачами психології і педагогіки.

Відповідаючи на запитання анкети, 86,3% викладачів зазначили, що знайомляться з новітніми психолого-педагогічними дослідженнями у фахових часописах, однак назвати бодай одну актуальну проблему педагогічної освіти, яку розробляє сучасна психологія вищої школи, змогли лише 20,4% із них. Таке нехтування педагогами-практиками науково-теоретичними здобутками вітчизняних і зарубіжних вчених – спеціалістів із психології і педагогіки вищої школи позначається на ефективності навчального процесу в педагогічному навчальному закладі та якості підготовки майбутніх педагогів. Це стає зрозумілим, якщо розглянути деякі

актуальні завдання психології вищої школи як галузі психологічної науки:

- розробка психолого-педагогічної моделі фахівця з вищою освітою з врахуванням профілю спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр);

- дослідження психологічних особливостей структури й змісту діяльності студентів і викладачів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації й пошук шляхів підвищення її ефективності;

- визначання динаміки й закономірностей становлення особистості майбутнього спеціаліста протягом періоду професійного навчання;

- виявлення психолого-педагогічних передумов успішного опанування спеціальністю й розробка проблеми профорієнтації і профвідбору абітурієнтів до вищих навчальних закладів;

- розробка критеріїв і показників професійного становлення й особистісного зростання майбутнього спеціаліста та відпрацювання надійних методів їх діагностуванню;

- встановлення механізмів адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищій школі і формування психологічної готовності випускників до самостійної професійної діяльності;

- виявлення закономірностей та розробка шляхів оптимізації професійно-педагогічного спілкування і налагодження розвивальної взаємодії викладачів і студентів;

- дослідження соціально-психологічних особливостей функціонування студентської академічної групи й механізмів її впливу на особистість студента;

- розробка психологічних основ формування педагогічної майстерності та педагогічно-наукової творчості викладача вищої школи.

Розв'язання завдання підвищення психологічної компетенції викладачів вищої школи як чинника гуманізації навчального процесу потребує, на наш догляд, по-перше, налагодження чіткої системи підготовки викладачів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації.

Перспективним тут вбачається навчання майбутніх викладачів у магістратурі, де особлива увага надається психолого-педагогічній підготовці. Позитивний досвід цього є в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, де магістратура відкрита на кожному факультеті та магістрантів готують майже з усіх педагогічних спеціальностей. По-друге, у вищих навчальних закладах має функціонувати психологічна служба, одним із напрямків роботи якої є проведення заходів щодо пропаганди психологічних знань серед педагогічних працівників, підвищення рівня їх психологічної культури.

Заради підвищення рівня психологічної компетентності викладачів у Коломийському педагогічному коледжі Прикарпатського університету імені Василя Стефаника проводяться психолого-педагогічні методичні семінари на такі теми як "Психологічні особливості різних форм організації навчання у вищих навчальних закладах 1-ІІ рівнів акредитації", "Психолого-педагогічні передумови диференціації навчання в педагогічному коледжі", "Гуманізація навчального процесу в педагогічному навчальному закладі", науково-практична конференція "Інноваційні психотехнології оптимізації аксіогенезу особистості" та ін. Провідні фахівці університету в галузі психології читають лекції на актуальні теми сучасної психологічної науки, проводять з групами викладачів психологічні тренінги, зокрема тренінги спілкування. Особлива увага надається взаєминам викладачів зі студентами: кожного семестру проводиться опитування студентів, виявляються труднощі в професійно-педагогічному спілкуванні, працює психологічний консультаційний пункт для студентів і викладачів та ін. Все це розглядається викладачами і керівництвом педагогічного коледжу як важлива психологічна умова гуманізації вищої педагогічної освіти, поліпшення якості підготовки майбутніх педагогів.

Одним із провідних завдань вищої педагогічної школи є розробка високоефективних технологій навчання, які б забезпечували кваліфіковану підготовку майбутніх педагогів, сприяли особистісному зростанню студентів,

розвитку в них професійно-педагогічних здібностей. Особливо важливим це є щодо підготовки майбутнього вчителя початкових класів, із огляду на складність і багатоплановість завдань початкової освіти та винятково відповідальну роль педагога у формуванні особистості дитини на цьому етапі її становлення.

Сама по собі проблема підготовки вчителя початкових класів настільки широка, що в одній роботі неможливо відобразити все розмаїття її змісту. Ми зупинимося лише на деяких соціально-психологічних її аспектах, концентруючи увагу перш за все на взаєминах студентів і викладачів у процесі професійного навчання. Це зумовлено необхідністю реалізації комунікативно-розвивальної моделі навчання, яка багатьма розглядається як найбільш перспективною в початковій школі (Ш.О.Амонашвілі, В.В.Давидов, С.Ю.Курганов, С.Л.Рябцева, М.Стефанова та ін.), може тільки технологічно комунікативна особистість, яка зорієнтована на співробітництво з дітьми. Таке навчання ґрунтується перш за все на ефективному педагогічному спілкуванні, а отже потребує від вчителя високого рівня розвитку організаторських і комунікативних умінь.

Для вчителя початкових класів – найбільш значущої, референтної для учнів людини – особливо важливо володіти “батьківським чуттям дитини” (Д.Ф.Ніколенко), вміти встановлювати конструктивний контакт у будь-якій сфері діяльності вихованця, з кожним із них і на всякому рівні. Для розвитку допитливості дитини, формування в неї пізнавальних інтересів важливим є “уміння створювати необхідну запитально – відповідну атмосферу, уміння проявляти терпимість до чужої думки, уміння зрозуміти стан іншого і перспективу іншого, уміння ідентифікувати себе з іншою соціальною і особистісною роллю, уміння шукати і надавати допомогу, сприяти і радити, уміння думати разом” [204, 3-4]. Проте дидактична й комунікативна компетентність, соціально-психологічна грамотність майбутнього вчителя не набувається автоматично разом із збагаченням теоретичної та фахової обізнаності та розширенням методичного арсеналу студента протягом його

професійного навчання. Свідченням цього є, зокрема, перелік типових труднощів, з якими найчастіше зустрічалися старшокурсники педагогічного коледжу під час педагогічної практики в початковій школі: встановлення контакту з класом в цілому та окремими дітьми (68,3% опитаних студентів); уміння адаптувати навчальний матеріал до рівня розвитку й розуміння його учнями початкових класів (61,7%); втрата робочого часу (“непродуктивна пауза” у вербальній взаємодії з дітьми) (49,4%); уміння вислухати, почути та об’єктивно оцінити відповідь дитини (43,2%); формулювання проблеми та точна постановка запитання перед класом (34,3%); уміння вибрати оптимальний темп мовлення (30,7%); уміння швидко зорієнтуватися й дати відповідь на “каверзне” запитання (25,4%) та ін. Студентами-практикантами переживалась і низка соціально-перцептивних труднощів: пізнання індивідуально-психологічних особливостей дитини, які проявляються в її поведінці й спілкуванні; визначення емоційного стану учня і встановлення причин, які його породжують; об’єктивізація свого ставлення до дитини через застосування відповідних засобів заохочення й покарання; визначення ставлення дітей до себе тощо.

Специфіка педагогічної освіти полягає в тому, що студент опановує майбутню свою соціально-професійну роль не лише в системі керованого моделювання процесу її засвоєння (передача науково-теоретичних знань і морально-духовних цінностей, вироблення практичних професійних умінь і навичок, розвиток педагогічних здібностей і сприяння становлення особистості професіонала тощо). Навчання студента перестає бути чисто суб’єкт-предметною діяльністю, метою якої є теоретичне й практичне опанування педагогічною професією. Головним моментом педагогічного процесу має бути особистісне спілкування викладача зі студентами, суб’єкт-суб’єктні стосунки, за яких “педагог не виступає в якості транслятора предмету, що вивчається (що характерно для технологічного навчання), а сам предмет перетворюється в посередника, в засіб спілкування” [212, 113].

У процесі взаємодії студента з предметом пізнання в нього формуються знання, уміння і навички, а також розвиваються творчі здібності. Під час взаємин його з викладачами, однокурсниками в навчально-професійній діяльності ним засвоюється сутнісний зміст професійної ролі педагога, інтеріоризується конкретна модель професійної поведінки, яка реалізується викладачем, розвиваються комунікативні, дидактичні й організаторські вміння. Через механізм соціального оцінювання відбувається коригування “Я-концепції” майбутнього вчителя, формується її соціально-професійний аспект.

Навчальний процес у педагогічному закладі слід розглядати як духовно-практичну сферу життя всіх його суб'єктів, як засіб розвитку взаємин студента з викладачем. Саме високий рівень цих взаємин, їх партнерський характер засвідчує визнання педагогом особистісного зростання студента як майбутнього вчителя, здатного успішно самостійно виконувати професійно-рольові функції. Через це, на наш погляд, удосконалення навчального процесу в педагогічному навчальному закладі має відбуватися й шляхом побудови адекватної системи дидактичної взаємодії між усіма її суб'єктами, оптимізації взаємин у системі “студент-викладач”.

Розвиток взаємин має відбуватися в напрямку зближення соціально-рольових функцій викладачів і студентів, розширення дидактичної самостійності та всілякого стимулювання пізнавальної активності майбутніх педагогів, делегування їм частини своїх професійно-педагогічних повноважень (мікровикладання, взаємоконтроль і самооцінка навчальних результатів, відбір навчального матеріалу та способів його засвоєння та перевірки тощо). На це очікують самі студенти. На запитання, якому стилю діяльності викладачів вони віддають перевагу, відповіді старшокурсників педагогічного коледжу розподілилися так: стиль дружнього спілкування (50,7%); стиль ділового(творчого) співробітництва (32,2%); демократичний стиль (16,3%); офіційно-діловий стиль (0,8%). Хоч більшість студентів



задовольняє стиль дружніх стосунків з викладачами, однак найбільш ефективним для професійного навчання та бажаним для себе вони вбачають саме стиль ділового (творчого) співробітництва з педагогами.

У Коломийському педагогічному коледжі Прикарпатського університету імені Василя Стефаника проводиться цілеспрямована робота по впровадженню ідей педагогіки творчого співробітництва викладачів і студентів у навчально-виховний процес. Викладачами органічно поєднується навчально-пояснюючий, розвиваючий і професійний аспекти навчання майбутніх учителів. На заняттях вміло забезпечується проблемно-діалогічний характер навчання, стимулюється розвиток розумових сил студентів, їх пошукову активність. Щорічно в коледжі проводяться тижні предметних комісій (кафедр), які своєрідним звітом про результати творчої співпраці викладачів і студентів. Саме в цей період майбутнім вчителям надається можливість сповна виявити свою творчість, ініціативу та самостійність, а педагогам – репрезентувати своє бачення шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів до роботи в школі. Всі заняття, як правило, проводяться в нетрадиційній формі, демонструючи творчий злет однодумців – вихователів і вихованців.

Про реальний приклад співробітництва може говорити і такий факт. Під час захисту дипломних робіт із спеціальності “Образотворче мистецтво” два дні була можливість спостерігати за чарівним дійством відтворення розмаїття українського мистецтва вишивки, рогозоплетіння, різьби по дереву, писанкового й керамічного розпису. Захист відбувався в музеї народного мистецтва «Гуцульщина та Покуття» та в музеї «Писанка». Це був результат чотирирічної праці викладачів і п’ятдесяти студентів – випускників коледжу. Невеликий гурт митців захищався разом із своїми дипломниками. І майже непомітне хвилювання при оцінюванні студентських робіт свідчило про те, що їхня праця, частинка душі також вкладені в дипломну роботу.

Експериментальним майданчиком по впровадженню комунікативно – розвивальної моделі навчання майбутніх вчителів початкових класів ми

обрали вивчення предметів психолого-педагогічного циклу. Для прикладу назвемо декілька організаційно – методичних підходів такого навчання.

*Педагогічна імпровізація.* Імпровізація, як відомо, розглядається як першотворчість. Водночас, вона загострює інтерес до навчання, полегшує контакти викладачів зі студентами. Так, наприклад, при закріпленні теми психологічного обґрунтування методів педагогічного впливу використовується тестова методика “Хто підніме папірець?” (А.В.Фурман). Студентам пропонується 10 різнопланових ситуацій – задач і 8 можливих реакцій-розв’язків. Протягом регламентованого часу (15 хвилин ) слід вибрати найбільш оптимальне і близьке до нього рішення та ще й обґрунтувати його. Це вимагає не лише достатньо високої психологічної культури, а й вміння проявити швидкість реакції в складній ситуації, зважити на всі можливі чинники, прислухатись до думки опонентів (викладача чи однокурсників), проявити педагогічну інтуїцію. Всі вправляються в імпровізованому виборі оптимального педагогічного рішення.

*Заняття-діалог.* Студенти готують дві міні-доповіді. Теми обираються такі, що викликають дискусію, наприклад, “Виховна система епохи так званого “розвинутого соціалізму”. Один оцінює весь позитивний педагогічний досвід цього періоду, інший – висловлює критичні судження щодо організації тодішньої виховної роботи. Під час дискусії визначаються найбільш ефективні напрямки виховання.

Це сприяє розвитку комунікативних умінь майбутнього вчителя: вміння чути думки свого опонента, адекватно вербально реагувати на них, шукати переконливі контраргументи тощо. Слід зазначити і те, що всі присутні (викладач і студенти) є і слухачами, і експертами, і потенційними учасниками самого діалогу.

*Взаємонавчання.* Спочатку викладач в позаурочний час знайомить одного із студентів, наприклад, із методикою групової роботи О.Рівена [66] і консультує, як пояснити це напарнику-однокурснику. Перший студент працює з іншим відповідно вказівкам викладача та під його безпосереднім

спостереженням. У цей час викладач починає готувати третього студента. Протягом кількох днів так готується 12-15 студентів. Після цього на занятті можна розпочинати групову роботу.

Досвід засвідчив, що така робота сприяє підвищенню мотивації навчання студентів, їх орієнтації на практичне використання засвоєних знань, застосуванні при цьому міжособистісної комунікації як дієвого дидактичного засобу. Це позитивно позначається на професійному самовизначенні студентів, соціально-професійному аспекті їх "Я-концепції", розвитку соціально-перцептивних і комунікативних умінь.

Однак, вищесказане не означає, що центр навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі повинен бути переміщений повністю до діяльності студента. Навпаки, він повинен бути в зоні спільної діяльності викладача і студента – майбутнього вчителя, в зоні їхнього творчого навчального співробітництва.

Метою всієї нашої експериментальної роботи є виявлення психолого-педагогічних умов становлення особистості майбутнього вчителя в процесі його взаємин із викладачами педагогічного коледжу. На етапі формуючого експерименту нами розв'язувалося завдання експериментального апробування розробленої психолого-педагогічної програми оптимізації взаємин «викладач – студент» в умовах педагогічного коледжу як важливого чинника становлення особистості майбутнього вчителя. Перевірялася гіпотеза про те, якщо при організації навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі враховуватимуться особливості протікання взаємин викладачів і студентів, то це позитивно впливатиме на становлення особистості майбутнього вчителя за умови коли:

- здійснюється діагностика динаміки взаємин «викладач – студент» протягом всього періоду навчання майбутнього вчителя з метою їх корекції та поглиблення;

- розвивається як ділова (функціонально-рольова), так і неофіційна (індивідуально-особистісна) підструктура цих стосунків на основі включення викладачів і студентів у спільну навчально-професійну діяльність;
- проводиться цілеспрямована психокорекційна та психоконсультаційна робота з викладачами й студентами щодо підвищення їх психологічної культури та розвитку комунікативних навичок.

Дослідження проводилося на базі Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, Чернівецького педагогічного коледжу та Запорізького педагогічного училища. На цьому етапі організації дослідно-експериментальної роботи перевірялась правильність висунутої гіпотези дослідження, спостерігалися зміни, які відбувалися в експериментальних групах порівняно з контрольними; виявлялись механізми та закономірності становлення оптимальних взаємин викладачів і студентів педагогічного коледжу.

Використовувались методи експертної оцінки й самооцінки, тестування викладачів і студентів, включене спостереження.

Розробляючи цілісну програму оптимізації взаємин викладачів і студентів як чинника становлення особистості майбутнього вчителя, ми виходили з того, що оптимальні взаємини – це «такі взаємини між викладачами та студентами, які є особистісно-орієнтованими: забезпечують дотримання психологічних умов для самоствердження і самореалізації студента як майбутнього вчителя; створюють емоційно-психологічний клімат, який сприяє виникненню почуття психологічної захищеності, зняттю надмірного хвилювання в ситуації випробування, зниженню рівня реактивної тривожності студентів; виробленню адекватного емоційно оцінного ставлення викладача і студента один до одного тощо» [231].

Одним із шляхів оптимізації взаємин у системі "студент-викладач" є вибір таких способів дидактичної взаємодії у процесі розв'язання навчально-педагогічних завдань, які б вирішували внутрішні суперечливості навчальної діяльності й наближували майбутніх учителів до реалізації педагогічних

функцій, які важливі для їх майбутньої педагогічної діяльності. Менш всього, на наш погляд, цьому сприяє традиційна (інформаційна) модель навчання, за якою навчальний матеріал загалом подається в готовому вигляді або через пояснення його викладачем на занятті, або через самостійне опрацювання обов'язкових джерел інформації; опанований матеріал відтворюється студентами на наступному чи підсумковому занятті та оцінюється викладачем; має місце тверда регламентація змісту, темпу, методів і організаційних форм навчання тощо. При цьому майбутній вчитель перебуває в позиції "учня" практично протягом всього періоду навчання, за винятком хіба що педагогічної практики, коли він змушений самостійно реалізовувати ті педагогічні функції, які фактично до цього цілеспрямовано не розвивалися і не затребувалися від нього.

У нашому експерименті при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу ми намагалися реалізовувати альтернативну – проблемно-комунікативну модель навчання. Це передбачало: формулювання студентами проблемних запитань і виокремлення проблемних педагогічних ситуацій на основі самостійного опрацювання переліку вихідних термінів і формально-логічних узагальнень; вільне висунення власних гіпотез і відстоювання їх під час занять, залучаючи при цьому самостійно відібрані та відповідно опрацьовані першоджерела; актуалізація індивідуального крос-досвіду студентів, у тому числі також у галузі здійснення навчально-виховних функцій; демократичний стиль взаємин, творча активність викладача та студентів як рівноправних суб'єктів спільної навчально-педагогічної діяльності. На заняттях широко застосовувалися активні методи навчання, серед яких "мозковий штурм", навчання в парах постійного й змінного складу, ділова гра, мікровикладання перед групою та всією аудиторією. Практикувалося проведення інтегрованих уроків: психологія з анатомією, педагогіка з історією України, педагогіка і психологія, педагогіка, психологія і методика музичного виховання. Це, з одного боку, сприяло кращому саморозкриттю студентів завдяки можливості показати свою

обізнаність із суміжної дисципліни, а з іншого, - розширення соціально-перцептивного поля викладачів для кращого пізнання й розуміння своїх вихованців, особливо тоді, коли хтось із них особливо не проявляв себе на заняттях із однієї якоїсь дисципліни.

Контроль викладача за навчальною діяльністю студентів поєднувався з взаємоконтролем і взаємооцінкою всіх учасників навчальної діяльності, в т.ч. і оцінкою студентами навчально-пізнавальних дій викладача. Особливого значення надавалося стимулюванню рефлексивної самооцінки викладача й студентів, визначення ділового рейтингу кожного в групі. На традиційному екзамені виникала необхідність узгодження педагогічної і рейтингової оцінки із самооцінкою студента та рівнем його домагань.

Експериментальна програма оптимізації взаємин у системі «студент-викладач» в умовах педагогічного коледжу передбачала:

- 1) запровадження в навчальний процес особистісно-орієнтованих технологій навчання;
- 2) соціально-психологічне забезпечення проходження студентами педагогічної практики;
- 3) проведення цілеспрямованої психокорекційної та психоконсультаційної роботи з викладачами й студентами щодо активізації міжособистісної соціальної перцепції;
- 4) формування прихильного ставлення один до одного через розширення неофіційної (міжособистісної) системи стосунків в позанавчальний час.

Оптимізація взаємин передбачала також можливість взаємообміну між викладачами і студентами окремими педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, використання рольової гри, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє педагогічній ідентифікації студентів і набуття ними професійної ідентичності.

На навчальних заняттях і позааудиторній роботі, під час педагогічної практики та організації спільного дозвілля послідовно реалізовувалася модель **оптимальних взаємин «викладач-студент»**, яка була розроблена творчою групою із представників студентського самоврядування та членів педагогічного колективу на основі аналізу опитувань студентів і викладачів, була обговорена на загальній конференції студентів і викладачів. Оптимальні взаємини викладачів і студентів Коломийського педагогічного коледжу це:

- ділові, на основі творчого співробітництва, які передбачають: взаємоповагу, взаємодопомогу, взаєморозуміння, взаємодовіру;
- партнерські, але з дотримання субординації (без панібратства), хоч і без зайвого формалізму;
- взаємини толерантні, доброзичливі, відверті, більш розкуті та відкриті, цікаві один для одного;
- студент і викладач повинні бути взаємоввічливі й терпимі один до одного: студент має вбачати в особі викладача свого радника й наставника, а викладач поважати особистість студента як майбутнього спеціаліста, спрямовувати його, вказуючи на недоліки в делікатній формі;
- викладач не повинен демонструвати агресивності, а студент – невихованості;
- взаємини мають бути гармонійними та результативними.

Із метою вивчення питання про те, як уявляють собі викладачі та студенти характер взаємин між собою та якою мірою вони співпадають із очікуваннями партнерів, чи аналізують викладачі характер своїх взаємин зі студентами, чи співпадає їх “бачення” труднощів у взаєминах зі студентами пропонувалась така анкета:

- 1) Як ви уявляє собі ідеальні взаємини викладачів і студентів?
- 2) Назвіть основні труднощі, які Ви переживаєте у взаєминах зі студентами (викладачами)?

Результати відповідей викладачів і студентів узагальнювалися й відображались в табл. 2.17

## Вплив експериментальної роботи на уявлення викладачів і студентів

## педагогічного коледжу про характер ідеальних взаємин

## у системі “викладач-студент”

Характер уявлень	Викладачі, %%		Студенти, %%	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Взаємини взаємної поваги, довіри, товариськості, рівності	34,4	77,2	46,7	73,4
Взаємин підкорення, слухняності, виконання вимог з боку студентів	33,4	14,6	10,7	9,3
Заперечують можливість існування ідеальних взаємин	12,6	8,2	26,4	14,8
Не дали відповідь або неправильно зрозуміли суть запитання	9,6	0	15,2	2,5

Одним із показників ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи щодо оптимізації взаємин викладачів і студентів, як обґрунтовано нами в розд. 1 дисертації, розглядався рівень задоволеності суб'єктами цими стосунками.

У взаєминах, як розглядалося вище, поряд із когнітивним і поведінковим компонентом важливе місце посідає емоційний компонент. Саме емоційні аспекти стосунків відіграють особливо важливе значення при формуванні взаємних оцінних ставлень суб'єктів взаємодії. Оцінне ставлення визначається дослідниками як “тісно пов'язане з емоційними реакціями співставлення суб'єктом вчинків, поведінки або особистості оцінюваного з



прийнятою суб'єктом системою ціннісних орієнтацій і виведення на основі цього якісних характеристик з відповідною градацією між полюсами позитивного і негативного” [34, 12].

При організації взаємин із студентами важливо зважати на те, що викликає в них ті чи інші переживання в процесі стосунків із викладачами.

У ході попередньої пошукової роботи ми пропонували студентам пригадати конкретні ситуації стосунків із викладачами педагогічного коледжу та визначити, що викликало при цьому в них позитивні, а що негативні емоції. Відповіді студентів підлягали контент – аналізу, на основі чого були розроблені профілі сприятливих і несприятливих взаємин викладача зі студентами.

Особливий інтерес при цьому викликає дослідження безпосередніх міжособистісних взаємин, які складаються між студентом і викладачем (викладачами). У такій оцінці, природно, “не може не проявитися вдоволеність чи, навпаки, невдоволеність суб'єкта стосунками з особистістю, яка оцінюється. Знаючи оцінку взаємин, можна одержати уявлення про те, які емоційні переживання відчуває суб'єкт у процесі взаємодії з оцінюваним – переважно позитивні чи негативні” [34, 35].

Таблиця 2.18

Вплив експериментальної роботи на динаміку взаємин «викладач-студент» (у %% за оцінкою викладачів і студентів)

Рівень взаємин	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Студенти	Викладачі	Студенти	Викладачі	Студенти	Викладачі	Студенти	Викладачі
Гармонійні (високий рівень)	11,3	33,5	9,8	36,4	13,2	34,9	29,4	47,8
Невизначені (середній рівень)	49,4	48,6	52,1	52,4	51,6	52,1	50,5	47,4
Деструктивні (низький рівень).	39,3	17,9	38,2	11,2	35,2	13,0	20,1	4,8

Для виявлення кількісних і якісних змін у взаєминах викладачів і студентів педагогічного коледжу під впливом реалізації експериментальної програми було проведено дослідження (див. табл. 2.18). Експериментальною групою був колектив Коломийського педагогічного коледжу, а контрольною – Чернівецького педагогічного коледжу. У ролі експертів виступали самі суб'єкти взаємин – викладачі і студенти зазначених навчальних закладів.

В експериментальній групі статистично значимо підвищилась оцінка рівня взаємин усіма респондентами: 47,8% викладачів і 29,4% студентів оцінили їх як «гармонійні» (до експерименту було відповідно 36,4% і 9,8%); натомість, суттєво зменшилась кількість тих, хто оцінює їх як «деструктивні взаємини» (4,8% викладачів проти 11,2% до експерименту та 20,1% студентів проти 38,2% до експерименту).

У контрольній групі суттєвих змін не виявлено, що може свідчити про ефективність розробленої комплексної програми оптимізації взаємин викладачів і студентів в умовах педагогічного коледжу.

## 2.4. Вплив оптимізації взаємин викладачів і студентів на розвиток особистості майбутнього вчителя

Одним із показників ефективності розробленої нами системи заходів щодо оптимізації взаємин у системі «викладач-студенти» є ті зміни, які відбуваються в структурі самосвідомості студентів, зокрема в соціально-професійній складовій їх «Я-концепції». По завершенні експериментальної роботи за допомогою адаптованого тесту «20 висловлювань» (М.Кун, Т.Макпартленд) виявлялась наявність у структурі «Образу - Я» студентів таких конструктів, які характеризують професійно-рольові настанови щодо себе («Я-майбутній учитель», «Я – педагог», «Я – вчитель-практикант», «Я – майбутній директор школи», «Я той, хто любить дітей і працювати з ними», «Я – представник педагогічної професії» тощо). Результати дослідження відображено в табл. 2.19.

Таблиця 2.19.

Вплив експериментальної роботи з оптимізації взаємин «викладач – студенти» на професійно-рольові настанови майбутніх учителів щодо себе (в %%)

Курс	Зміст структури «Образу-Я» студента							
	Наявність професійно-рольових настанов				Професійно-рольові настанови відсутні			
	контрольна група		експериментальна група		контрольна група		експериментальна група	
	до	після	до	після	до	після	до	після
1	33,4	36,7	34,5	86,2	66,6	63,3	65,5	13,8
2	29,4	35,4	34,5	75,9	70,6	64,6	65,5	24,1
3	46,7	50,0	45,2	77,4	53,3	50,0	54,8	22,6
4	61,3	64,5	61,3	90,0	38,7	35,5	38,7	10,0

Як бачимо, експериментальна робота з оптимізації взаємин у системі «викладач-студенти» позитивно позначилася на формуванні професійно-

рольових настанов майбутніх учителів, про що свідчить суттєве збільшення кількості тих студентів, у змісті «Образу-Я» яких у наявності є конструкти, які вказують на професійно-педагогічну їхню приналежність. Найбільш помітні зміни спостерігаються в першокурсників (86,2% порівняно з 34,5% до експерименту). На відповідний відсоток зменшилась кількість тих, у кого професійно-рольові настанови щодо себе поки що відсутні. Суттєві зміни, хоч і не такі значні, відбулися також і серед студентів інших курсів. Кількість тих, хто ідентифікує себе з роллю «майбутній вчитель», «вчитель» тощо серед другокурсників збільшилась на 41,4%, студентів 3-го курсу – на 32,2%, а 4-го – на 28,7%. Серед студентів контрольної групи за цими показниками суттєвих змін не відбулося.

Серед низки показників особистісного розвитку студента нами розглядався рівень реактивної і особистісної його тривожності, так як на думку багатьох дослідників емоційна стабільність – нестабільність відіграє важливе значення в педагогічній діяльності, формуванні її індивідуального стилю.

Дослідження особистісної і реактивної тривожності здійснювалося нами за допомогою шкали й критеріїв Ч.Спілбергера в гомогенних умовах упродовж перших хвилин аудиторного заняття в присутності викладача, який його мав проводити. Після серії тестування (під час 16 занять) вираховувався середній показник рівня тривожності в кожного студента окремо. Дослідженням було охоплено 435 студентів різних курсів (220 контрольної і 215 експериментальної груп). Для оцінки статистичної значущості змін, що відбулися, ми застосовували t-критерій Стьюдента. Різниця середніх вважається значущою, якщо  $t > t_{кр}$  для довірливої ймовірності  $\alpha = 0,05$ .

Так як на початку експерименту не було виявлено статистично значущих відмінностей між показниками рівня тривожності під час занять у студентів експериментальної і контрольної групи ( $t_{от} = 0,26$ ,  $t_{рт} = 0,72$  для  $\alpha = 0,05$ ), то зміни, які відбулися, розглядалися нами як результат впливу експериментальної роботи з оптимізації взаємин викладачів і студентів.

Рівень тривожності студентів після завершення експериментальної роботи представлені в табл. 2.20.

Таблиця 2.20

Вплив експериментальної роботи з оптимізації взаємин у системі «викладач - студенти» на рівень особистісної (ОТ) і реактивної (РТ) тривожності студентів педагогічного коледжу (N=435 осіб)

Показники	Контрольна група		Експериментальна група	
	ОТ	РТ	ОТ	РТ
Низький рівень	1,8%	7,3%	2,8%	14,9%
Середній рівень	20,5%	37,3%	21,4%	51,2%
Високий рівень	77,7%	55,4%	75,8%	33,9%
Середній бал	52,3	45,3	51,8	38,3
$\sigma$	7,6	11,3	8,2	10,8

Як видно з результатів дослідження, рівень особистісної тривожності студентів експериментальної групи суттєво не змінився порівняно з контрольною ( $t=0,72$  для  $\alpha = 0,05$ ) і залишається в цілому досить високим (середній її показник відповідно дорівнює 51,8 і 52,3 бала, а кількість студентів із високим її рівнем – 75,8% і 77,7%). Це підтверджує думку багатьох учених (В.М.Мельников, Р.Кеттел, Ч.Спілбергер, Л.Т.Ямпольський) про те, що особистісна тривожність є відносно стійким психологічним утворенням, яке формується впродовж усього попереднього життя людини під впливом соціальних і особистісних чинників. Водночас, наші дослідження показують, що між високим рівнем особистісної і реактивної тривожності студентів існує деякий кореляційний зв'язок ( $r = +0,437$  для  $\alpha = 0,05$ ). Це означає, що студенти, які характеризуються високим рівнем особистісної тривожності більш схильні проявляти також високий рівень реактивної тривожності в конкретній ситуації, зокрема під час навчального заняття. Що ж до низького й середнього рівнів, то такої залежності нами не виявлено.

Разом із тим, результати дослідження переконливо засвідчують про статистично значущості відмінності в показниках реактивної тривожності студентів експериментальної і контрольної групи після завершення експериментальної роботи з оптимізації взаємин у системі «викладач-студенти» ( $t=2,83$  для  $\alpha = 0,05$ ). Хоча індивідуальна варіація в показниках РТ студентів експериментальної групи велика (середнє квадратичне відхилення  $\sigma=10,8$ ), а загальний її рівень залишається достатньо високий, помітно знизився середній її бал (38,3 бала порівняно з 45,3 у контрольній), значно менше студентів мають високий її рівень (33,9% проти 55,4%), збільшилась кількість студентів із середнім (51,2% проти 37,3%) і низьким (14,9% проти 7,3%) рівнями РТ. Ця позитивна динаміка пояснюється нами поглибленням

Таблиця 2.21.

Вплив оптимізації взаємин «викладач-студенти» на самоствавлення студентів педагогічного коледжу

Показники самоствавлення	До експерименту			Після експерименту		
	КГ (N=220)	ЕГ (N=215)	t для $\alpha=0,05$	КГ (N=220)	ЕГ (N=215)	t для $\alpha=0,05$
Інтегральне ставлення	0,61	0,64	1,12	0,63	0,71	2,07
Самоповага	0,47	0,46	0,23	0,47	0,54	2,00
Аутосимпатія	0,48	0,49	0,47	0,49	0,51	0,94
Самоінтерес	0,75	0,74	0,53	0,77	0,80	1,23
Очікування на позитивне ставлення від інших	0,79	0,76	0,83	0,78	0,86	2,17

стосунків студентів із викладачами як результат проведеної нами експериментальної роботи. Це дає підстави для висновку про те, що зміст і характер взаємин студентів із викладачами, впливає на рівень реактивної тривожності студента під час занять, а їх оптимізація призводить до її

суттєвого зниження. Подібні результати були отримані також у дослідженні О.Кондаша, який стверджує, що одним із чинників хвилювання учня на екзамені є характер його стосунків із викладачем, а також поведінка самого екзаменатора [97, 88-90].

Про ефективність проведеної роботи може свідчити також позитивна трансформація в структурі «Я-концепції» студентів, зокрема в системі самоставлення. Дослідження самоставлення студентів педагогічного коледжу здійснювалося нами за допомогою тесту-опитувальника В.В.Століна [205] і відображені в таблиці 2. 21.

Для оцінки значущості відмінностей у показниках самоставлення студентів контрольної і експериментальної до та після проведення експерименту ми використовували t-критерій Стьюдента. Різниця середніх вважається значущою, якщо  $t > t_{кр}$  для довірливої ймовірності  $\alpha = 0,05$ . У нашому випадку  $t_{кр}=1,97$  ( $n=N_1+N_2-2=433$ ).

Як видно з табл. 2.21, до початку експериментальної роботи не було суттєвих відмінностей між показниками самоставлення студентів експериментальної і контрольної груп ( $t_1=1,12$ ;  $t_2=0,23$ ;  $t_3=0,47$ ;  $t_4=0,53$ ;  $t_5=0,83$  при  $t_{кр.}=2,00$  для  $\alpha = 0,05$ ). Після проведеної роботи з оптимізації взаємин викладачів і студентів у експериментальній групі спостерігається статистично значиме підвищення таких показників самоставлення: «інтегральне ставлення» (середнє значення 0,71 проти 0,63 в контрольній), «самоповага» (0,54 проти 0,47), а також «очікування на позитивне ставлення від інших» (0,86 проти 0,78). Це можна, на наш погляд, пояснити тим, що поглиблення взаємин активізує соціальну перцепцію, а взаємні ставлення знаходять конкретний вияв через оцінку партнера в спільній діяльності. Оцінка викладача стає більш «прозорою» і зрозумілою, що дає студенту підстави сподіватися на позитивне ставлення до себе. Очікування ж на позитивну оцінку результатів своєї діяльності з боку авторитетного партнера спільної діяльності сприятливо позначається на рівні самоповаги студента.

Після формуючого експерименту спостерігається також позитивна динаміка ставлення студентів-випускників до педагогічної професії, наслідком чого є підвищення міри їхньої професійно-рольової ідентифікації. Про це свідчить аналіз відповідей студентів експериментальної групи на запитання анкети «Якою мірою у взаєминах із викладачами педагогічного коледжу відчуваєте себе в ролі майбутнього вчителя?» Аналіз відповідей респондентів свідчить про те, що після проведеної експериментальної роботи 72, 3% старшокурсників відчують себе в ролі майбутнього вчителя, а 27, 7% - частково. Перед початку цієї роботи розподіл відповідей відповідно був 36,3% і 63,7%. Проте для оцінки статистичної значущості змін, що відбулися, важливо було проаналізувати індивідуальну динаміку в прийнятті студентами ролі вчителя. Для цього нами був використаний статистичний метод біноміального розподілу, який дозволив зіставити індивідуальні відповіді респондентів на запитання анкети до - і після проведення експериментальної роботи в педагогічному коледжі. Типова не спрямована нульова гіпотеза полягає в тому, що в генеральній сукупності доля тих, хто змінив відповідь «відчув повністю себе в ролі вчителя» на відповідь «відчув частково», рівна долі тих, хто змінив відповідь «відчув частково» на відповідь «відчув повністю». На підставі того, що вирахований критерій  $\chi^2 = 36,45$  при  $\alpha = 0,01$  та  $df=1$ , ця статистична гіпотеза відхиляється та робиться висновок про те, що після експериментальної роботи відбулися суттєві зміни в професійно-рольовій ідентифікації старшокурсників порівняно з початковим пошуковим періодом.

Забезпечення сприятливих соціально-психологічних умов організації педагогічного процесу в педагогічному коледжі позитивно позначилося на показниках рівня самоактуалізації майбутніх учителів, що було виявлено за допомогою відомої методики Е.Шострома, що створена на концептуальних засадах теорії самоактуалізованої особистості Абрахама Маслоу [44]. У таблиці 2....подані результати обстеження студентів експериментальної і



контрольної групи на початку й по завершенню експерименту з оптимізації взаємин викладачів і студентів.

Таблиця 2.22.

Вплив оптимізації взаємин у системі «викладач – студенти» на рівень особистісної самоактуалізації студентів педагогічного коледжу за шкалами методики Е.Шострома ( $N_{КГ}=58$ ,  $N_{ЕГ}=56$ )

Назва шкали	Коефіцієнт самоактуалізації у %%					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	до експ-ту	після експ-ту	% зростан	до експ-ту	після експ-ту	% зростан
<i>Часова компетентність</i>	36,7	36,9	0,2	35,8	37,1	1,3
<i>Внутрішня і зовнішня підтримка</i>	37,2	37,4	0,2	37,4	41,5	4,1
Ціннісні орієнтації	36,7	37,1	0,4	36,1	37,5	1,4
Гнучкість поведінки	34,3	35,1	0,8	35,1	39,8	4,7
Сенситивність	32,5	33,2	0,7	32,8	37,1	4,3
Спонтанність	36,2	36,8	0,6	35,9	42,3	6,4
Самоповага	45,1	44,8	-0,3	44,6	49,8	5,2
Погляд на природу людини	41,3	42,5	1,2	40,9	48,6	7,7
Сінергійність	34,5	35,7	1,2	35,1	42,2	7,1
Прийняття агресії	33,5	33,6	0,1	32,9	33,2	0,3
Контактність	41,4	42,6	1,2	41,3	49,7	8,4
Самоприйняття	38,2	38,9	0,7	37,9	44,6	6,7
Пізнавальні потреби	44,1	45,3	1,2	44,7	51,3	6,6
Креативність	36,5	36,4	-0,1	36,2	37,5	1,3
Середні значення	37,7	38,3	0,6	37,6	42,3	4,7

Як видно з табл. 2. 22, після проведення експериментальної роботи в педагогічному коледжі з оптимізації взаємин викладачів і студентів в

експериментальній групі помітні відчутні зміни показників коефіцієнта самоактуалізації майбутніх вчителів, про що свідчить як зростання сумарного її показника на 4,7% (з 37,6% до 42,3%), так і окремих його складових. Хоча суттєвого приросту за базовою шкалою «часова компетентність» і не спостерігається, однак це можна пояснити віковими особливостями ранньої юності, для якої притаманна орієнтація на майбутнє. Відбувається непростий суперечний перехід від пережитого минулого дитинства до майбутнього дорослого життя, яке нерідко існує поки що лише в ідеальній нереалізованій формі. Теперішнє розглядається юнаком і дівчиною як місток для реалізації майбутніх цілей, очікувань, сподівань у професійній сфері та особистому житті.

Водночас спостерігається посилення тенденції до самоактуалізації майбутніх педагогів за базовою шкалою «Підтримка» (з 37,4% до 41,5%). Це означає, що студенти стали більш незалежними в своїх вчинках, думках і переконаннях. Внутрішні особистісні принципи й мотиви все більше визначають стосунки студентів із оточуючими, в т.ч. створюючи передумови для розвивальної взаємодії з викладачами.

Окрім цієї шкали, має місце тенденція до зростання й деяких додаткових складових: «контактність» (зростання на 8,4%), що проявляється в здатності студента швидко встановити близькі стосунки з іншими людьми; «погляд на природу людини» - на 7,7% (конструктивний погляд на природу людини, оптимізм щодо її вдосконалення); «сінергійність» - на 7,1% (тенденція до набуття особистісної цілісності та цілісного сприймання світу і людей); «самоприйняття» - на 6,7% (здатність адекватно сприймати свої слабкі й сильні сторони, утверджувати та приймати себе таким, яким є); «пізнавальні потреби» - на 6,6% та дещо меншою мірою інші. В контрольній групі студентів суттєвих відмінностей у зміні показників самоактуалізації не виявлено.

Отже, можна зробити загальний висновок про позитивний вплив проведеної експериментальної роботи в педагогічному коледжі з оптимізації

взаємин у системі «викладач – студент» на становленні особистості майбутнього вчителя: спостерігається тенденція до зростання показників самоактуалізації особистості, особливо за базисною шкалою «внутрішня і зовнішня підтримка», а також показниками «контактність», «погляд на природу людини», «сінергійність», «самоприйняття», «пізнавальні потреби»; когнітивний зміст «Образу-Я» студентів збагатився такими соціально-рольовими настановами як «Я – майбутній учитель», «Я – педагог» тощо; посилилась професійно-педагогічна ідентифікація, що сприяє набуттю майбутнім учителем професійної ідентичності; знизився рівень реактивної тривожності студентів у ситуації взаємодії з викладачами в ході спільної навчально-професійної діяльності, що підвищує їхню пізнавально-інтелектуальну активність на заняттях; підвищилися показники інтегрального самоствавлення, самоповаги студентів як наслідок зростання очікування на позитивну оцінку себе і результатів своєї діяльності від інших, насамперед викладачів.

## **Висновки до розділу 2**

Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу й дозволяє зробити такі висновки:

1) Цінність взаємин “викладач – студент” суттєво вища в студентів, порівняно з викладачами. Винятком є тільки першокурсники, що пояснюється труднощами адаптаційного періоду першокурсників. Спостерігається стійка тенденція до зростання значущості взаємин із викладачами в системі цінностей студентів упродовж їх навчання, особливо під впливом педагогічної практики.

Переважає більшість викладачів мають потребу в стосунках із студентами й у позанавчальний час, однак це не підтримується більшістю студентів. Такі стосунки ініціюється переважно викладачами, однак вони не завжди є ефективними через недостатню їх мотивацію з боку студентів.

2). Упродовж навчання студентів у педагогічному навчальному закладі змінюється ракурс сприйняття та критерії оцінки взаємин із викладачами. Першокурсники вважають цілком прийнятною для себе позицію підпорядкування в взаєминах із викладачами або, навпаки, демонструють ідеалізоване їх розуміння. Старшокурсники ж пов'язують їх насамперед із навчально-професійною діяльністю, для якої важливою є діалогічна форма спілкування, яка ґрунтується на взаєморозумінні, взаємоповазі й взаємопідтримці.

Старшокурсники частіше орієнтуються на позитивну очікувану оцінку викладачем цих стосунків, ніж першокурсники, яким важче передбачити таку оцінку. Разом із тим, старшокурсники частіше давали нейтральну самооцінку взаєминам із викладачами, самооцінка ж студентів молодших курсів є більш категорична. Виявлено статистично значимий взаємозв'язок між самооцінкою студента та його очікуваною оцінкою взаємин «студент-викладач», що підтверджує соціальну зумовленість самооцінки людини, інтеріоризацію соціальних реакцій на дану людину.

3). Суттєві розбіжності в настановах викладачів і студентів щодо взаємин між собою проявляються в усвідомленні труднощів, які при цьому виникають. Лише 9,8% студентів сприймають їх як гармонійні (комфортні), які не викликають труднощів.

4). Для студентів у стосунках із викладачами важливим є педагогічний такт викладача (повага до студента, ввічливість і доброзичливість у стосунках із ним, прояв довіри тощо); зважання з думкою студента, розуміння його; бачення в них свого колегу та бути об'єктивним і справедливим. Кількість таких відповідей збільшується після проходження студентами педагогічної практики.

Щодо своєї ролі в оптимізації взаємин, то лише 26,5% викладачів пов'язують можливість їх покращання завдяки зміни власної системи

настанов щодо вихованців (бути тактовним, намагатися враховувати думку студентів, бути відвертим у стосунках із ними, розуміти їх тощо).

Динаміка уявлень студентів про ідеальні (оптимальні) взаємини з викладачами протягом навчання може свідчити як про розвиток цих взаємин, так і трансформацію системи соціально-психологічних цінностей студентів.

5). В основі критеріїв взаємного оцінного ставлення викладачів і студентів лежать моральні якості, проте їх перелік і ранг значущості в них відрізняється. Викладачі найчастіше вказували на такі моральні якості як чесність, доброта, людяність у стосунках. Студенти ж найбільше цінують у викладачів доброту, справедливість, об'єктивність і чесність.

б) Взаємини «викладач – студент» впливають на різні аспекти життєдіяльності студентів: ставленні до навчання, що суттєво посилюється від першого до випускного курсу; результатах навчання; ставленні до обраної педагогічної професії, що найсильніше переживається студентами молодших курсів; ставленні до самого себе (найвищий показник серед старшокурсників).

7) Результати проведеного дослідження підтвердило наше припущення про вплив стилю взаємин викладача зі студентами на рівень їх пізнавальної активності та інтелектуальної ініціативи на заняттях. Найбільшу ступінь свободи висловлювання проявляють студенти педагогічного коледжу на заняттях тих викладачів, які характеризуються демократичним стилем взаємин: вільно висловлюють свої думки, відстоюють власні погляди, частіше задають проблемні запитання. При цьому вони переконані, що їх правильно зрозуміють і вислухають, почувають себе вільно та впевнено.

8) Характер взаємин із викладачами позначається також на самооцінці студентів результатів навчання. Важливе значення при цьому відіграє педагогічна оцінка, однак лише 40% опитаних студентів погоджуються з її об'єктивністю. Виявлено зв'язок між значущістю для студента педагогічної оцінки та його ставленням до викладача.

9) У взаєминах із викладачами відбувається також професійно-

рольова ідентифікація студента, яка пов'язана, насамперед, із прийняттям студентом нової соціально-рольової позиції майбутнього педагога, формуванням соціально-професійного аспекту його "Я-концепції", засвоєнням гуманістичних цінностей, виробленням відповідних професійно-педагогічних настанов. Водночас, ступінь задоволеності взаєминами з викладачем залежить від рівня ідентифікації студента з ним, міри узгодженості «Я - концепції» з уявленням про цього викладача та ставленням до нього.

10) Результати дослідження гуманістичних настанов викладачів і студентів педагогічного коледжу свідчать про помітну індивідуальну варіацію в показниках гуманістичних орієнтацій і емпатійних тенденцій в усіх групах обстежуваних, однак викладачі за цим критерієм суттєво не відрізняються від студентів. Середній і низький рівень прояву гуманістичних орієнтацій викладачів негативно позначається на характері взаємин у системі "студент – викладач". Вибір діалогічної стратегії комунікативної взаємодії зі студентами визначається, насамперед, рівнем психологічної компетенції та загальної психологічної культури викладача.

11) Експериментальна програма оптимізації взаємин у системі «студент-викладач» в умовах педагогічного коледжу передбачала: запровадження в навчальний процес особистісно-орієнтованих технологій навчання; соціально-психологічне забезпечення проходження студентами педагогічної практики; проведення цілеспрямованої психокорекційної та психоконсультаційної роботи з викладачами й студентами щодо активізації міжособистісної соціальної перцепції; формування прихильного ставлення один до одного через розширення неофіційної (міжособистісної) системи стосунків у позанавчальний час.

Оптимізація взаємини також передбачала можливість взаємообміну між викладачами і студентами окремими педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, використання рольової гри,

пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє професійно-педагогічній ідентифікації студентів і набуття ними професійної ідентичності.

12) Про ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи з оптимізації взаємин викладачів і студентів свідчить підвищення рівня задоволеності ними. В експериментальній групі статистично значимо підвищилась оцінка рівня взаємин усіма респондентами: 47,8% викладачів і 29,4% студентів оцінили їх як «гармонійні» (до експерименту було відповідно 36,4% і 9,8%); натомість, суттєво зменшилась кількість тих, хто оцінює їх як «деструктивні взаємини» (4,8% викладачів проти 11,2% до експерименту та 20,1% студентів проти 38,2% до експерименту).

13) Проведена експериментальна робота позитивно позначилася на становленні особистості майбутнього вчителя: спостерігається тенденція до зростання показників самоактуалізації особистості, особливо за базисною шкалою «внутрішня і зовнішня підтримка», а також показниками «контактність», «погляд на природу людини», «сінергійність», «самоприйняття», «пізнавальні потреби»; когнітивний зміст «Образу-Я» студентів збагатився такими соціально-рольовими настановами як «Я – майбутній учитель», «Я – педагог» тощо; посилилась професійно-педагогічна ідентифікація, що сприяє набуттю майбутнім учителем професійної ідентичності; знизився рівень реактивної тривожності студентів у ситуації взаємодії з викладачами в ході спільної навчально-професійної діяльності, що підвищує їхню пізнавально-інтелектуальну активність на заняттях; підвищилися показники інтегрального самоствавлення, самоповаги студентів як наслідок зростання очікування на позитивну оцінку себе і результатів своєї діяльності від інших, насамперед викладачів.

У контрольній групі суттєвих змін не виявлено, що може свідчити про ефективність розробленої комплексної програми оптимізації взаємин викладачів і студентів в умовах педагогічного коледжу.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне обґрунтування та нове вирішення проблеми взаємин викладачів і студентів педагогічного навчального закладу, що полягає в розкритті особливостей їх змісту й динаміки в цілісному педагогічному процесі, виявленні механізму впливу на становлення особистості майбутнього вчителя, розробці й апробації умов оптимізації стосунків викладачів і студентів педагогічного коледжу.

1. Взаємини викладачів і студентів як особливий психологічний феномен і важлива складова цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу характеризуються особливістю змісту та динаміки, механізмами впливу на становлення особистості майбутнього вчителя, його професійне зростання. Під взаєминами «викладач-студент» ми розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається як загальними психологічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів, особливостями й закономірностями педагогічного спілкування в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

2. Взаємини викладачів і студентів педагогічного навчального закладу становлять собою динамічну систему, компонентами якої є: 1) *мотиваційний* (інтерес до партнера й потреба в стосунках із ним; 2) *когнітивний* (сприйняття й оцінка іншого; рефлексія стосунків і усвідомлення їх труднощів; уявлення про оптимальні взаємини); 3) *емоційний* (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення партнерів; відчуття психологічної захищеності, комфортності чи напруженості, тривожності); 4) *поведінковий* (тип взаємин і стиль педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; засоби коригування взаємин і взаємовпливу). Вони можуть діагностуватися за емпіричними показниками (задоволеність – незадоволеність; наявність потреби в поглибленні й розширенні стосунків–унікнення взаємних



контактів; ідентифікація з партнером як майбутнім колегою – протиставлення себе іншому; висока соціальна рефлексія – нездатність проаналізувати й правильно оцінити стан взаємин; гуманістичні настанови щодо іншого–авторитарний підхід) і класифікуватися як гармонійні (високого рівня розвитку), невизначені (середнього рівня) і деструктивні (низького рівня).

3. Особливістю динаміки взаємин «викладачі – студенти» є висока індивідуальна варіативність і статусно-рольова відмінність. Вони посідають різне місце в системі цінностей викладача й студента (викладачі надають їм більшого значення в педагогічному процесі, тоді як для студентів вони мають більшу особистісну значущість і через це викликають сильніше переживання). Ця тенденція посилюється від першого до випускного курсів, при цьому потреба викладачів у розширенні та поглибленні стосунків часто не підтримується студентами через їх формальність і жорстку регламентацію навчальними цілями й завданнями. Спостерігається динаміка когнітивного компоненту взаємин «викладач – студент», розвиток якого залежить від міри залучення викладачів і студентів до спільної навчально-професійної діяльності. Найбільше повні й правильні уявлення один про одного, адекватна оцінка стосунків формуються в умовах творчого ділового співробітництва. Ступінь задоволеності взаєминами залежить від рівня ідентифікації з партнером, міри узгодженості «Я-концепції» з уявленнями студента про викладача та оцінкою його діяльності. Динаміка поведінкового компоненту взаємин залежить від рівня їх розвитку. Гармонійні стосунки з викладачем стимулюють пізнавальну активність і інтелектуальну ініціативу студентів на заняттях; підвищують інтерес до професійного навчання; сприяють формуванню професійної спрямованості майбутніх учителів, зміцнюють їх зацікавленість педагогічною діяльністю; сприяють виробленню й трансформації власної моделі професійно-педагогічної поведінки; підвищують формуючий аспект педагогічної практики. Натомість, деструктивні взаємини – можливе джерело підвищення особистісної

тривожності студента, ситуативний рівень якої залежить від того, якому типу педагогічного спілкування він надає перевагу та як він оцінює свої стосунки з викладачем.

4. Психологічним механізмом впливу стосунків «викладач – студент» на особистість студента є ідентифікація його з викладачем. Це допомагає йому набутися професійної ідентичності: зміцнити професійно-педагогічну спрямованість, скоригувати "Образ - Я", підвищити професійну самооцінку, засвоїти професійно-рольові цінності та узгодити їх зі структурою власного "Я". Особливо важливе значення взаємин студента з викладачами для формування гуманістичних орієнтації й способів поведінки майбутнього вчителя, зокрема альтруїстичних почуттів і відношень особистості, почуття власної гідності та прийняття самоцінності іншої людини, педагогічного оптимізму та співчуття, розуміння дитини, здатності відгукнутися на її проблеми й радощі та бути готовим надати їй своєчасну допомогу і підтримку.

5. Взаємини в системі «студент-викладач» залежать від загального психологічного клімату в педагогічному навчальному закладі, організації цілісного педагогічного процесу в ньому на основі включення всіх її суб'єктів у спільну навчально-професійну діяльність. Важливе значення при цьому мають настанови викладачів і студентів стосовно один одного. У процесі дослідно-експериментальної роботи виявлено психолого-педагогічні умови, які позитивно позначаються на становленні й розвитку взаємин викладачів і студентів: 1)діагностування динаміки стосунків «викладач – студент» упродовж усього періоду навчання з метою їх корекції та поглиблення; 2)врахування особливостей раннього юнацького віку й специфіки організації навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі; 3)включення викладачів і студентів у спільну навчально-професійну діяльність шляхом запровадження активних методів діалогічного навчання; 4)проведення цілеспрямованої психокорекційної та психоконсультаційної роботи з викладачами й студентами щодо підвищення їх психологічної культури та розвитку соціально-психологічних умінь.

6. Про ефективність розробленої системи роботи з реалізації комплексу умов оптимізації взаємин «викладач – студент» свідчать такі дані: у студентів і викладачів підвищився рівень задоволеності взаєминами між собою; в розумінні чинників труднощів у стосунках спостерігається перехід із позиції «взаємозвинувачення» до позиції «взаємовідповідальності»; змінився характер уявлень про оптимальні стосунки та зміцнів оптимістичний прогноз щодо можливості їх становлення й розгортання в умовах педагогічного навчального закладу; помітне зростання пізнавальної активності студентів на заняттях, прояв дієвого інтересу до проблем педагогічної діяльності та пошуку шляхів їх розв'язання, професійно-педагогічна спрямованість для багатьох постає як внутрішня мотивація навчання в педагогічному навчальному закладі.

Це позитивно позначилося на становленні особистості майбутнього вчителя: спостерігається тенденція до зростання показників самоактуалізації особистості, особливо за базисною шкалою «внутрішня і зовнішня підтримка», а також показниками «контактність», «погляд на природу людини», «сінергійність», «самоприйняття», «пізнавальні потреби»; когнітивний зміст «Образу-Я» студентів збагатився такими професійно-рольовими настановами; посилилась професійно-педагогічна ідентифікація, що сприяє набуттю майбутнім учителем професійної ідентичності; знизився рівень реактивної тривожності студентів у ситуації взаємодії з викладачами; підвищилися показники інтегрального самоствавлення й самоповаги, очікування на позитивну соціальну оцінку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми взаємин викладачів і студентів педагогічного навчального закладу. Подальшого наукового аналізу потребують шляхи поглиблення цих стосунків на змістовно-діагностичній основі; розроблення ефективних методик їх оперативної діагностики; виявлення механізмів впливу взаємин у педагогічному навчальному закладі на формування стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аллахвердов В.М., Беляк Н.В., Иванов М.В. О формировании психологической культуры у студентов технических вузов //Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. - С. 28-46.
2. Амельков А.А. Психологические особенности формирования педагогической деятельности у будущих учителей //Психология подготовки к педагогической деятельности. Психология. Респ. межвуз. науч.сб. - Вып.11. - Минск: Нар.асвета, 1990. - С.14-18.
3. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьника. - М.: Педагогика, 1984. - 296с.
4. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки //Избранные психологические труды: В 2т. /Под ред. А.А.Бодалева и др. - М.: Педагогика, 1980. - Т.2. - С. 128-162.
5. Антонова Е.С. Опыт организации учебного диалога в системе подготовки будущих учителей //Развитие творческого мышления студентов на основе диалоговых методов обучения: Тезисы докладов III Межвузовской научно-методической конференции. – Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1990. –С.8-10.
6. Андреева Г.М.Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1980. – 360с.
7. Андрійчук І.П. Психолого-педагогічні умови становлення позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів //Психологія. Зб. наукових праць. - К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2002. - Вип.15. - С. 273-282.
8. Архангельский С.И. Учебный процес в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высш.школа, 1980. - 280с.
9. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. - М.: Мысль, 1974. - С. 224.

10. Асеев В.Г. Структурные системы мотивационной системы личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под. ред. Е.В.Шороховой, М.И.Бобневой. - М.: Наука, 1976. - С. 186-187.
11. Балдынюк Д.И., Киричук А.В. Культура педагогического общения воспитателя: сущность, структура, функции // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. Сб. науч. трудов. - К.: КГПИ, 1984. - С. 59-71.
12. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. - Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. - 464с.
13. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. - Ярославль: Яр. гос.ун-т, 1986. - 80с.
14. Бахарева Н.В. Шкала приемственности как метод исследования взаимоотношений // Человек и общество. - М., 1970. - Вып.7.- С.57-60.
15. Бенедиктова Л.Ф. Проблема адаптации студентов в психологической литературе // Психология профессиональной подготовки в вузе. - Минск, 1982. - С. 24-33.
16. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. - Минск: Нар. асвета, 1975. - 145с.
17. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитания: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 422с.
18. Богданова М.К. Педагогічні засади формування особистісно зорієнтованого спілкування майбутнього вчителя: Автореф. дис...канд. пед.наук: 13.00.04 / Південноукраїнський ун-т. - Одеса, 2000. - 20с.
19. Богословский В.В., Еремеев Б.А. Динамика умения характеризовать личность другого человека у студентов педвуза // Психолого-педагогические проблемы эффективной профессиональной подготовки учителя в высшей школе. Межвуз. сб.науч. труд. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - С. 102-119.
20. Бодалев А. А. О понимании школьника воспитателями проектирование его личности. Тезиси докладав на II съезде Общества Психологов. Вип 2. -

- М.,1975.- С.47-49.
- 21.Бодалев А.А. Об особенностях понимания преподавателем студента //Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – Вып.4. - С. 5-10.
  - 22.Бодалев А.А. Психологические условия оптимизации педагогического общения //Психология педагогического общения. Сб науч. труд. - Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - Т.1. - С. 4-14.
  - 23.Бодалев А.А., Криволап Л.И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт //Проблемы общения и воспитания. - Вып.1. - Тарту, 1974. - С. 185-192.
  - 24.Бойко А.М.Оновлення парадигми виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). Навчально-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1996. - 232 с.
  - 25.Большой толковый психологический словарь /Ребер Артур(Penguin). - Т.1 (А-О): Пер. с англ. - М.: Вече, АСТ, 2000. - 592 с.
  - 26.Боришевский М.Й. Теоретические вопросы самосознания личности //Психологические особенности самосознания подростка /Под ред. М.Й.Боришевского. - К.: Вища школа, 1980. - С. 5-38.
  - 27.Бубер М.Два образа веры: Пер. с нем. – М.: Республика, 1995. – 464с.
  - 28.Буева Л.П. Общественные отношения и общение //Проблемы общения и воспитания. - Вып.1. - Тарту, 1974. - С. 5-20.
  - 29.Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Навчально-методичний посібник. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2002. - 114с.
  - 30.Вайн В. О педагогике сотворчества //Вестник высшей школы. – 1991. - №5. –С.41-44.
  - 31.Велитченко Л.К. Коммуникативные переживания как сторона личностного развития //Психология педагогического общения. Сб науч. труд. - Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - Т.1. - С. 56-63.

- 32.Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. - К.: Вища школа, 1985. - 198с.
- 33.Вишнякова Н.Ф. Педагогическое творчество и сотрудничество //Вопросы психологии. –1988. -№1. –С.43-44.
- 34.Власенко В.В. Вчителі-учні: психологія взаємних оцінних ставлень. - К.: УДПУ, 1995. - 155с.
- 35.Войтко В.И. Личностно-ролевой подход в учебно-воспитательном процессе //Вопросы психологии. - 1981. - №3. - С. 69-78.
- 36.Войтко Л.Ф. Некоторые социально-психологические требования к личности учителя //Комплексный подход к формированию личности будущего педагога. Сб.науч.труд. - Днепропетровск: ДГУ, 1980. - С. 20-27.
- 37.Войтко Л.Ф. О психологических факторах, повышающих активность обучения студентов //Психолого-педагогические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе: Сб. науч. труд. - Днепропетровск, 1983. - С. 76-79.
- 38.Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. - Л.:Изд-во ЛГУ,1970. – 85с.
- 39.Вяткина А.Л. Взаимосвязь свойств личности и педагогического общения студентов //Психология подготовки к педагогической деятельности. - Минск: Нар.асвета, 1990. - С. 65-69.
- 40.Гавриленко В.А. Педагогическое мастерство в высшей школе //Вопросы организации учебно-воспитательной работы со студентами. Труды МВТУ. -М.,1976. - №228. – С.92-97.
- 41.Галян О.І. Діалогічні парадигми міжособистісної педагогічної взаємодії //Психологія. Зб.наук.пр. - Вип.1(4). - К.:НПУ, 1999. - С. 82-85.
- 42.Гоголь В.Н., Ронзин Д.В. Воспитание профессионального идеала у студентов педвузов как условие становления их педагогической направленности //Психолого-педагогические проблемы эффективной

- профессиональной подготовки учителя в высшей школе. Межвуз. сб. науч. труд. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - С. 25-39.
43. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 176с.
44. Гозман Л.Я., Кров М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. - М., 1995. - 44с.
45. Гордиенко В.И., Копец Л.В. Индивидуальные особенности социально-перцептивных ориентаций в педагогическом общении // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. науч. сообщ. Всесоюз. симпози. по соц. психологии. - Кострома, 1986. - Ч.2. - С. 38-40.
46. Гордин А.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. - М.: Педагогика, 1977. - 152с.
47. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивного стиля межличного взаимодействия // Психологический журнал. - 1997. - Т.18, №6. - С. 73-83.
48. Грейліх О.О. Готовність майбутніх вчителів до встановлення професійної міжособистісної взаємодії в системі “вчитель-вчитель” // Психологія. Зб. наук. праць. - Вип.1(4). - К.: НПУ, 1999. - С. 77-82.
49. Грейліх О.О. Професійний педагогічний контакт: Психологічний самотренінг з розвитку навичок емпатії. - К.: Знання, 1999. - 49с.
50. Грибов Ю.А. От педагогики сотрудничества к педагогике сотворчества // Вопросы психологии. - 1987. - №5. - С.107.
51. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Методическое пособие для преподавателей. - М.: Высшая школа, 1990. - 190с.
52. Гусева Г.Г. Восприятие и представление младшими школьниками учителя: Автореф. дис... канд. псих. наук, 19.00.07 / Ленинград. пед. ин-т. - Л., 1971. - 24с.
53. Данилин К.Е. Анализ рефлексивных структур при исследовании малых групп // Теоретические и методические проблемы социальной психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. - С. 115-120.



54. Демина Н.Д. Педагог и воспитанники (О воспитательных взаимоотношениях педагога и воспитанника). - М.: Педагогика, 1976. - 80с.
55. Дичковская Л.Н., Овчаренко В.И. О формировании личности студента // Психология профессиональной подготовки в вузе. Респ. межвед. науч. сб. / Гл. ред. Иващенко Ф.И. - Минск: Нар. асвета, 1982. - С. 13-18.
56. Дмитрієва С.М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07/ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. - К., 1996. - 20с.
57. Дмитрова Т.В. Образ «Я» как регулятор межличностных взаимоотношений и детерминанта общения в ранней юности // Психология педагогического общения. Сб. науч. труд. - Т. 2. - Кировоград: Кир. гос. пед. ин-т, 1991. - С. 119-125.
58. Долинська Л.В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія. Зб. наук. праць. - Вип. 2. - К.: НПУ, 1998. - С. 93-97.
59. Долинська Л.В. Стилі педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя // Психологія. Зб. наук. праць. - Випуск 1 (4). - К.: НПУ, 1999. - С. 64-69.
60. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. - 1974. - №5. - С. 70-75.
61. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Упановская И.М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. - 1998. - №2. - С. 61-71.
62. Дубов И.Г. Влияние личности учителя на личностные проявления учащегося: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Моск. гос. пед. ин-т. - М., 1985. - 16с.
63. Дунець Я., Крилова В. Професійне спілкування у підготовці особистості до життєвого успіху // Рідна школа. - 2000. - №3. - С. 40-41.

64. Дьяконов Г.В. Социально-философские и педагогические аспекты проблемы педагогического общения // Психология педагогического общения. Сб. науч. труд. - Т.2. - Кировоград: Кир. гос. пед. ин-т, 1991. - С. 3-22.
65. Дьяконов Г.В. Теоретические аспекты исследования психологии педагогического общения // Психология педагогического общения. Сб. науч. труд. - Кировоград: Кир. гос. пед. ин-т, 1991. - Т.1. - С. 14-27.
66. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 218с.
67. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - Минск: Из-во БГУ, 1981. - 383с.
68. Ерчак Н.Т. Психологические особенности студента вуза // Психология профессиональной подготовки в вузе. Респ. межвед. науч. сб. / Гл. ред. Иващенко Ф.И. - Минск: Нар. асвета, 1982. - С. 19-23.
69. Ершова Л.Д. Особенности перцептивных способностей учителя // Психология труда и личности учителя / Под ред. А.И. Щербакова. - Вып.11. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. - С. 32-34.
70. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. - Л.: Из-во ЛГУ, 1974. - 196с.
71. Жизневский Б.П. Социально-психологическая готовность к общению в педагогическом коллективе // Психология подготовки к педагогической деятельности. Психология. Респ. межвуз. науч. сб. - Вып.11. - Минск: Нар. асвета, 1990. - С. 8-13.
72. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под. ред. Е.В. Шороховой, М.И. Бобневой. - М.: Наука, 1976. - С. 254-277.
73. Заброцький М.М. Сутність педагогічного спілкування // Шкільний світ. - 1999. - №1. - С. 15-18.

- 74.Зельманов А.Б. Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества //Философские науки. - 1987. - №2. - С. 28.
- 75.Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 448с.
- 76.Зимняя И.А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории. - М.: Знание, 1970. - 74с.
- 77.Злочевский С.Е. О личностно-ролевой форме организации учебно-воспитательного процесса //Комплексный подход к формированию личности будущего педагога. Сб.науч.труд. - Днепропетровск: ДГУ, 1980. - С. 150-154.
- 78.Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. -М.: Политиздат, 1988. - 319с.
- 79.Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики //Советская педагогика. - 1981. - №10. - С. 58.
- 80.Казанская В.Г. Взаимоотношение преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 128 с.
- 81.Казанская В.Г. Влияние общения с преподавателями на обучение студентов //Преемственность педвуза и школы в подготовке будущего учителя. - Йошкар-Ола, 1992. - С. 40.
- 82.Калмыкова Е.С., Ващенко А.П., Дальбендер Р., Покорны Д. Интрапсихические модели межличностного взаимодействия: сравнение российской и немецкой выборок //Психологический журнал. - 1997. - Т.18, №3. - С. 58-73.
- 83.Кан-Калик В.А. Педагогическое общение преподавателя и студентов в условиях советского вуза //Основы педагогики и психологии высшей школы /Под ред. А.В.Петровского. - М.: МГУ, 1986. - С.255-272.
- 84.Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования //Вопросы психологии. - 1985.-№4. - С. 9-16.

- 85.Киличенко О.И. К проблеме структуры педагогического общения //Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. Сб. науч. труд. - К.: КГПИ, 1984. - С. 71-74.
- 86.Киричук А.В. Актуальные проблемы формирования личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе //Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. Сб. науч. труд. - К.: КГПИ, 1984. - С. 3-12.
- 87.Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії //Психологія: Наук.-метод.зб. - Вип.37. - К., 1993. - С. 4-11.
- 88.Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 146с.
- 89.Кнебель М.О. Поэзия педагогики. - М.: Педагогика, 1976. – 360с.
- 90.Коваль С.Б. Психологічні чинники розвивальної комунікативної ситуації у вищих закладах освіти: Автореф. дис...канд. псих. наук, 19.00.07/Прикарпатський ун-т.-Івано-Франківськ, 2001. - 19с.
- 91.Козиев В.Н. Психологическая компетенция учителя в контексте взаимоотношений учителя и учащихся //Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях.Сб.науч.труд. - М.: НИИ общ.обр.взр., 1989. - С. 41-45.
- 92.Коломинский Н.Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров //Повышение квалификации педагогических кадров. – К.: Освіта, 1992. –С.62-80.
- 93.Коломінський Н.Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті //Освіта і управління. – 1998. – Т.2. -№3. –С.67-74.
- 94.Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. – К.:МАУП, 1996. –176с.
- 95.Коломинский Я.Л. Познание человека в свете проблем межличностных отношений //Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. –Краснодар, 1975. - С. 33-35.

96. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. - Мн.: Нар.асвета, 1984. - 239с.
97. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробовуванням: Пер.із словац. – К.:Рад.школа, 1981. – 170с.
98. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. - М.: Просвещение, 1984. – 96с.
99. Кондратьева С.В., Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию //Психология подготовки к педагогической деятельности. - Минск: Нар.асвета, 1990. - С. 39-46.
100. Конникова Т.Е.Нравственное воспитание школьников в коллективе. - Л.: Изд-во ЛГУ,1970. – 176с.
101. Коновальчук В. Глибинно-психологічні передумови оптимізації педагогічного спілкування //Рідна школа. - 1999. - №7-8. - С. 52-53.
102. Конфлікти в педагогічних системахх. Зб.доповідей наук.-пр. конфер.- Вінниця: ВДТУ, 1997. - 350с.
103. Кордунова Н.О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування: Автореф. дис...канд.псих.наук: 19.00.07/Ін-т психології ім. Г.С.Костюка.-К., 2000. - 20с.
104. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608с.
105. Котенева А.В. Психологические состояния и эффективность деятельности. Психическая травматизация у студентов //Мир психологии. – 1998. - №2. - С.50-56.
106. Котляревский Г.М. Педагогическое общение в структуре направленности личности на стиль руководства //Психология педагогического общения. Сб науч. труд. - Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - Т.1. - С. 64-72.

107. Кошманова Т.С. Проблема общения учителя с учеником в советской педагогике (1946-1986): Автореф. дис...канд пед. наук: 13.00.01./КГПИ.- К.:КГПИ, 1991. - 24 с.
108. Красников М.А.Феномен лжи в межличностном общении //Общественные науки и современность. - 1999. - №2. - С. 176-185.
109. Красовицкий М.Ю.Взаимоотношение учителей и учащихся в сфере общения //Проблемы общения и воспитания. - Вып.1. - Тарту, 1974. - С.193-201.
110. Крейг Грейс Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. - 992с.
111. Критская В.П., Мелешко Т.К. Дефицит потребности в общении и особенности развития личности //Психологический журнал. - 1997.-Т.18. - №3. - С. 98-108.
112. Круглова Г.Н. Коммуникативное взаимодействие как фактор эффективного обучения в вузу (На примере преподавания иностранного языка): Автореф. дис...канд.псих.наук /ЛГУ: 19.00.05.-Л.,1981. - 16 с.
113. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура и условия развития //Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в пединститутах: Метод реком. /Под. ред В.А.Сластенина и др. - М.: МГПИ, 1980. - С. 79-88.
114. Крюкова Д.Ф. Методологические основы организации эффективного педагогического общения //Психология педагогического общения. Сб науч. труд.- Кировоград: Кир.гос.пед. ин-т, 1991. - Т.1. - С. 28-36.
115. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. - 96с.
116. Кулешова Л.Н. Психологические особенности познания учителем ученика в процессе обучения: Автореф. дис... канд. псих.наук: 19.00.07/ЛГУ. - Л., 1977. – 24 с.
117. Культура общения как средство гуманизации подготовки специалистов:Методические рекомендации к спецкурсу /Составитель Н.В. Лысенкова.- К.: УМКВО, 1991. - 54 с.

118. Культура української мови: Довідник /С.Я. Єрмоленко, Н.Я.Дзюбишина-Мельник, К.В.Ленець та ін.; За ред. В.М.Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 304 с.
119. Кутьев В.О. Взаимоотношение педагогов и учащихся как фактор нравственного воспитания: Автореф. дис...канд.пед. наук:13.00.01 /МГПИ. - М.,1966. - 17с.
120. Кушнірюк В.М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі: Автореф.дис...канд.псих. наук, 19.00.07/Ін-т психології ім. Г.С.Костюка.- К., 2000. - 19с.
121. Лебедева К.Л. Особенности взаимоотношений преподавателей и студентов в процессе их совместной деятельности //Педагогические условия совершенствования учебного процесса в вузе. - Барнаул, 1985. - С. 147-153.
122. Левкович В.П. Взаимоотношения в семье как фактор формирования личности ребенка //Психология личности и образ жизни. - М.: Наука, 1987.-С.224.
123. Левченко М.В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе //Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов.(Материалы симпозиума). - Ереван, 1973. - С.82-87.
124. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979. - 97 с.
125. Лийметс Х. Понятие общения и воспитание //Проблемы общения и воспитания. - Вып.1. - Тарту, 1974. - С. 60-67.
126. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. - М.: Педагогика, 1968. – 180с.
127. Литвин С.Д. Влияние общения учителей в диаде на формирование педагогических способностей //Психология педагогического общения. Сб науч. труд. - Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - Т.1. - С. 73-82.

128. Ложкін Г.В., Коць М.О., Петровська Т.В., Зубкова І.Ю. Психологія розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії. - К.-Луцьк: Вежа, 2000.- 154с.
129. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии //Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Наука, 1975.- С. 124-136.
130. Лукьянова М.И. Методика групповой оценки коммуникативной компетенции учителя и ее выраженности в профессионально значимых личностных качествах: Пособ. для школьного психолога. - Ульяновск: ИПК,ПРО, 1996. - 44с.
131. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. - М.: Просвещение, 1984. - 185с.
132. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия //Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М.: Изд-во АПН СССР, 1980. – С.37-53.
133. Майерс Д. Социальная психология /Перев. с англ.. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
134. Майкина О.Н. Педагогический такт и пути его формирования у будущего учителя //Формирование личности учителя. Сб. статей /Отв.ред. Н.Д.Носков. - Ростов-на-Дону, 1972. - С. 108-115.
135. Максимов Л.К. развитие делового общения младших школьников в различных условиях обучения //Психология педагогического общения. Сб науч. труд.- Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - Т.1. - С. 82-89.
136. Мальковская Т.Н.Учитель-ученик.- М.: Знание, 1977. - 64 с.
137. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. - 274 с.
138. Метельский Г.И. Проявление социально-психологической рефлексии у студентов //Психология профессиональной подготовки в вузе. - Минск, 1982.-С. 68-73.
139. Методика изучения коллектива, общения, личности. - Часть 2. - Абакан,



1990.- 72 с.

140. Методы системного педагогического исследования /Под ред. Н.В.Кузьминой. - Л.: Изд-во Лен.ун-та, 1980. - 180с.
141. Микитюк М. Психолого-педагогічна підготовка в педвузах. - Харків: Юність, 1994. - 194с.
142. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. - К.: Вища школа, 1978. – 280с.
143. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості //Рад. школа. – 1991. - №5. –С.47-51.
144. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. - М.: Политиздат, 1975. - 120 с.
145. Мороз А.Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза //Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. - Ереван, 1973. - С. 104.
146. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. - К.: НПУ, 1998 -328с.
147. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М.:Просвещение, 1986.- 134с.
148. Мясищев В.Н. Психология отношений /Под ред А.А.Бодалева.- М.:Изд-во Ин-т практ. психол., Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. - 356 с.
149. Мясищев В.Н.Личность и неврозы. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. -189с.
150. Мясищев В.Н.Основные проблемы и современное состояние психологических отношений человека //Психологическая наука в СССР: В 2тт. /Под ред. Б.Г.Ананьева. - М.: Наука, 1960. - Т.2. - С. 111.
151. Назаренко В.Л., Строков Ю.П. Преподаватель глазами учащихся //Среднее специальное. - 1989. - №6. – 47-48.
152. Нечаева Е.А., Райгородская И.А. К вопросу оценки студентами профессиональных и личностных качеств учителя //Вопросы психологии личности и деятельности студентов. - Иркутск, 1978. - С. 78-83.

153. Николенко Д.Ф. Вопросы психологии обучения и воспитания в высшей школе. - К.: Вища школа, 1971. – 112с.
154. Обозов Н.Н. Психологическая культура взаимных отношений.-М.: Знание, 1986. - 47с.
155. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений.- К.: Изд-во «Лыбидь» при Киев.ун-те, 1990. - 192с.
156. Общение и оптимизация совместной деятельности /Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека. - М.:Изд-во Моск.ун-та, 1987. - 303с.
157. Ольшанский В.Б. Межличностные отношения //Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1975.- С.196-240.
158. Орлова Е.А.Развитие готовности к педагогическому общению у будущих учителей начальных классов: Автореф. дис...канд.псих.наук:19.00.07 /Минск.гос.пед.ин-т. - Минск, 1991. - 20с.
159. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории регуляции поведения. - М.: Наука, 1971. – 139с.
160. Пашукова Т.И.Коррекция эгоцентризма в становлении педагогических способностей //Психология педагогического общения. Сб науч. труд.- Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - Т.1. - С. 37-43.
161. Педагогічна психологія: Навч.посібник /За ред. Л.М.Проколієнко, Д.Ф.Ніколенка. - К.: Вища школа, 1991. - 183с.
162. Петров Н.А. О характере воспитательных отношений в советской школе //Советская педагогика. - 1948. - №11. –С.47-52.
163. Петровский А.В. О некоторых проблемах социально-психологических исследований //Вопросы психологии. - 1970. - №4. - С. 5-11.
164. Петровский А.В.Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 215с.
165. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. - М.: Пед. общество России, 1999. - 354 с.

166. Пирогов Н.И. Университетский вопрос //Избранные пед.сочинения. - М.: Педагогика, 1985.-С.13-19.
167. Плетенева И.Ф. Пирогов Н.И. О проблемах педагогического общения в учебном процессе высшей школы //Психология педагогического общения.Сб.науч.труд. - Т.2. - Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - С. 172-178.
168. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. - Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
169. Поздняков В.Л. Психологическое понятие отношения //Отношения личности и вопросы воспитания. – Тамбов: Тамб. пед. ин-т, 1973. - С. 8-13.
170. Пономарьова Р.О., Пилипенко Л.І. Психологічна компететність вчителя - передумова попередження конфліктів з учнями //Конфлікти в педагогічних системахх.Зб.доповідей наук.-пр.конфер. - Вінниця: ВДТУ, 1997. - С.258-260.
171. Преподаватель и студент: от монолога к диалогу //Вестник высшей школы. – 1988. - №5. –С.39-48.
172. Проблемы общения и воспитания. - Вып.1. - Тарту, 1974. - 209с.
173. Прозоров Г.С., Соколов М.В. Молодые учителя в их взаимоотношениях с учениками.- М.,1935.
174. Просецкий П.А. Активная адаптация студентов нового приема к условиям высшей школы //Психологические проблемы формирования социально-активной личности учителя. Сб. науч. трудов. - М., 1982. - С.8-18.
175. Прядко Н.О. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії в системі «вчитель-учні» //Психологія. Зб.наук. праць.-Вип.2(5). - К.: НПУ, 1999.-С.218-223.
176. Психология педагогического общения. Сб науч. труд. - Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - Т.1. - 191с.
177. Психология педагогического общения: Метод. разр. для препод. и студентов /Подгот. И.В.Страховым. - Саратов:СГПИ, 1980. - 96с.

178. Психологічний словник /За ред В.І.Войтка. - К.: Вища школа, 1982. – 215с.
179. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся /Под ред А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. - М.: Педагогика. - 215с.
180. Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования: Межвуз.сб.науч.труд. - Вып.3. - 2ч. - М.:МОРФ РИПКРО, 1994. –187 с.
181. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів. Метод. реком. для викладачів вищих навчальних закладів та практичних психологів освіти. - Тернопіль, 2002. - 48с.
182. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб.: ЗАО«Изд-во Питер», 1999. - 416 с.
183. Росоха В.О. Емоційність у взаємостосунках викладача вищого навчального закладу з курсантами: Автореф. дис...канд.псих.наук: 19.00.07 /Харківський держ.пед.ін-т. - Харків, 1997. - 23с.
184. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 тт. - М.: Педагогика, 1989. - Т.2. – 328с.
185. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.-М.:Педагогика,1973.- 378с.
186. Рунион Р. Справочник по непараметрической статистике: Современный подход /Пер. с англ. Е.З. Демиденко. - М.: Финансы и статистика, 1982. - 198с.
187. Русалинова А.А. Влияние взаимоотношений между мастером и учащимися на формирование учебной группы профессионально-технического училища. - М.: Просвещение, 1968.- 112с.
188. Русалинова А.А. Теория коллектива в советской психологии //Социальная психология.-Л.:Изд-во Лен.ин-та, 1979. - С. 174-185.
189. Руус В. Общение учителя с учащимися на уроке //Проблемы общения и воспитания. - Вып.1. - Тарту, 1974. - С. 177-184.

190. Семиченко В.А., Тарасенко Н.Н. Из опыта оптимизации структуры подготовки педагогических кадров // Проблемы высшей школы. – К., 1991. – Вып. 73. – С.33 - 40.
191. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 46с.
192. Семиченко В.А. Психология общения. - Киев, «Магістр-S», 1997. - 150 с.
193. Сидельский А.П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. - Ставрополь, 1971. - 125с.
194. Сквирский В.Я. О роли педагогического взаимодействия // Вестник высшей школы. - 1987. - №6. - С.29-33.
195. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1982. – 146с.
196. Слостенин В.А., Тамарина В.Н. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1986. - №3. - С. 63-70.
197. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1997. - 800с.
198. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири): Метод. руководство. - М., 1990. – 48с.
199. Сомов М.А. Исследование социально-психологических особенностей школьных классов // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. - М.: Просвещение, 1984. - С. 47-51.
200. Социальная психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова и др.; Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1987. - 224с.
201. Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. - Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1979. – 288 с.
202. Станиславский К.С. Работа актера над собой // Собрание сочинений: В 8тт. - Т.2. - М., 1957. – 386с.

203. Станкин М.И. Если мы хотим сотрудничать: Книга для преподавателей и воспитателей. - М.: Изд. центр Академия, 1996. – 3 84 с.
204. Стефанова М. Дидактическая коммуникация: Методические рекомендации учителю начальной школы. - Челябинск, 1990. – 64с.
205. Столин В.В. Самосознание личности. -М.:Изд-во Москун-та, 1983.-284с.
206. Сухомлинский В.А. Избранные пед. соч. в 3-х тт. - Т.3.-М.: Педагогика, 1981.-С.64.
207. Сухомлинский В.А. О воспитании.- М.: Просвещение, 1973.- 200с.
208. Тарасов В.В. Педагогическое общение и его роль в становлении молодого учителя: Автореф. дис...канд.пед.наук /Лен.пед.ин-т: 13.00.01.- Л., 1990. - 17с.
209. Тоба М.В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: Автореф.дис...канд.псих.наук: 19.00.07 /Ін-т психології ім. Г.С.Костюка.- К., 1999. - 16с.
210. Ушинський К.Д. Твори: В 6-ти тт. – Т.1. –К.: Рад.школа, 1952. –250с.
211. Филонов Л.Б. Стратегия контактного взаимодействия и проявления личности //Психологические проблемы социальной регуляции поведения /Под. ред. Е.В.Шороховой, М.И.Бобневой. - М.: Наука, 1976. - С. 296-318.
212. Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.
213. Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. Сб. науч. труд. - К.: КГПИ, 1984. - 88 с.
214. Фрейджер Р., Фейдимер Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения.-СПб.:прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. - 864с.
215. Хомич Л. Сучасні види педагогічних практик //Шлях освіти. - 1999. - №4.-С.4-8.
216. Хроменюк В.Г. Взаимоотношения между учителями и учащимися как фактор формирования личности школьника //Ученые записки Рязанского пединститута. - Рязань, 1968. - С. 113-117.

217. Цветкова Т.К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США //Вопросы психологии. - 1989. - №2. - С. 113-117.
218. Цокур О.С. Педагогическое общение как объект психологического анализа //Психология педагогического общения. Сб. науч. труд. - Т.2.- Кировоград: Кир. гос. пед. ин-т, 1991. - С. 29-35.
219. Цымпеу М.Д. Взаимовлияние классного руководителя и старшеклассников в процессе общения: Автореф. дис... канд. псих. наук. 19.00.07/АПН Ин-т общ. и пед. псих. - М., 1990. - 17 с.
220. Чепелева Н.В. Діалог, як механізм творчої діяльності //Психологія. Зб. науко вих праць. Випуск 2. - Київ, 1998. - с.3-11.
221. Чепелева Н.В. Психологічна культура вчителя //Психологія: Зб. наук. праць. Вип.4(7).- К.: НПУ, 1999. - С. 22-26.
222. Чугуев Т.К. Отношение учеников к учителю //Вопросы изучения учителя /Под ред. Г.С. Прозорова.- М., 1935.
223. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
224. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. –М.: Знание, 1985. – 80 с.
225. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. - Т.4. - М.: АПН РСФСР, 1964.-368с.
226. Шевченко П.И. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. – К.: Наукова думка, 1992. – 146с.
227. Шульц М.П. Взаимоотношения учителя и учащихся в советской и буржуазной школе. - Воронеж, 1981.- 125 с.
228. Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07/Ин-т психології ім. Г.С.Костюка.- К., 1995. - 24с.
229. Щуранова И.Ю. Групповые формы проведения занятий как один из элементов учебного сотрудничества //Психология педагогического

- общения.Сб.науч.труд. - Т.2. - Кировоград: Кир.гос.пед.ин-т, 1991. - С.147-151.
230. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных неврозами //Социально-психологические исследования в психоневрологии. - Л.: НИИ психоневрологии, 1980. - С. 110-114.
231. Юрченко В.І. Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища: Дисертація...канд.психол. наук /УДПУ імені М.П.Драгоманова: 19.00.07. - К., 1997. - 190с.
232. Юрченко В.І.Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії //Освіта і управління. - 1998. - №4. - Т. 2. - С. 91-98.
233. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татарское книжное издательство, 1991. – 145с.
234. Ядов В.А., Беляев Э.В., Водзинская Б.В. Внутренняя регуляция социального поведения субъекта //Проблемы социальной психологии.- Тбилиси: Из-во Тбилиского ун-та, 1976. -С. 177-202.
235. Якобсон С.Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности //Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания. -М.: Педагогика, 1976. - С. 15-27.
236. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб.пособие. - 2-е изд.- СПб.:Изд-во Михайлова В.А., 2000. - 349 с.
237. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимся. – К.: Освіта, 1993. – 208с.
238. Carson R.C. Interaction concepts of personality. – L.: Allen & Unwin, 1970. – 306 p.
239. Erikson E.H. Identity and the life cycle. – N.Y.;L.,1980. – 191 p.
240. Personality. cognition and social interaction /Ed. by N. Cantor & J.F.Kihlstrom. – Hills. (NJ): Erlbaum, 1981/ - 362 p.



## Додаток А

### Анкета для студентів педагогічного коледжу

1) Як Ви в цілому навчаєтесь?

- а) на “5”;
- б) на “4” і “5”;
- в) маю “трійки”;
- г) переважно на “3”.

2) Чи пов’язуєте своє професійне майбутнє з педагогічною професією, яку опановуєте?

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) ні.

2) Що для Вас є взаємини з викладачами педагогічного коледжу?

3) Інструкція : “Пригадайте конкретного викладача педагогічного коледжу.

Не вказуючи його прізвище, попробуйте за допомогою графічної шкали оцінити:

а) свої взаємини з цим викладачем, зробивши на відповідному місці шкали позначку “!”;

б) вірогідну оцінку Ваших взаємин, яку міг би дати цей викладач, зробивши на відповідному місці шкали позначку “√”;

!      √

Наприклад, -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 , де «+3» – найбільш позитивні;

«-3» - дуже несприятливі.

Таким чином, оцініть свої взаємини з 5-7 викладачами педагогічного коледжу, щоразу малюючи нову шкалу.

5) Що у взаєминах із викладачами дає Вам найбільше задоволення, викликає позитивні емоції?

б) Що у взаєминах із викладачами найбільш Вас ображає, викликає негативні емоції?

7) Доповнити речення:

а) “Коли б я був викладачем педагогічного коледжу, то...”;

б) "На місці викладача педагогічного коледжу я б не...".

8) Які, на Ваш погляд, мають бути ідеальні (оптимальні) взаємини студентів і викладачів педагогічного коледжу?

9) Як Ви гадаєте, коли б Ви навчалися в іншому педагогічному закладі й були у взаєминах із іншими викладачами, чи позначилося б це:

а) на Вашому ставленні до навчання;

б) на Ваших результатах навчання;

в) на ставленні до майбутньої професії;

г) на ставленні до себе;

д) на ставленні до своїх однокурсників ?

ДЯКУЄМО ЗА ДОПОМОГУ