

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК АНАЛОГОВА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Наведено теоретичний аналіз педагогічної діяльності, вказано на педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії, продемонстровано можливість використання зведеної про педагогічну взаємодію для побудови аналогової моделі психологічного супроводу.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічна взаємодія, педагогічний дискурс, психологічний супровід.

I. Вступ

Проблема психологічного (психолого-педагогічного) супроводу (Т.В. Анохіна, 1996; М.Р. Бітянова, 1997; Т.О. Корень, 2011; Н.М. Михайлова, 2000; Р.В. Овчарова, 2003; Т.О. Строкова, 2002; Л.В. Темнова, 2000 та ін.), у якому розрізняють кризисні, лікувальні, профілактичні та розвивальні аспекти [9], висуває на перший план питання про визначення його сутнісних характеристик на основі відповідного теоретичного підходу.

Уже саме існування вражаючої кількості теоретичних підходів (наприклад, діяльнісний, неодіяльнісний історико-еволюційний, системний, знаковий, вчинковий, системно-суб'єктний, антропологічний, психосоціальний, інтегральний тощо) [6, с. 507] вказує на важливість визначення суті самого поняття підходу. На нашу думку, підхід – це апріорна думка про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідну посилку в теоретико-емпіричному аналізі. Ця думка ґрунтується на виборі родового поняття, найбільш близького за сенсом до явища, що вивчається. Саме воно дає нам загальне уявлення про можливі ознаки у відповідному явищі [2].

Оскільки, як ми вважаємо, родовим поняттям до поняття "психологічний супровід" має бути поняття "педагогічна взаємодія", остільки при такому підході, який ми визначаємо як *інтерактивний* підхід, наголошується, у першу чергу, на ознаках взаємодії, завдяки маніфестації яких здійснюється навчання людини подоланню складних життєвих ситуацій.

II. Постановка завдання

Мета статті полягає у визначенні вихідних умов у побудові моделі психологічного супроводу відповідно до вимог практики педагогічної взаємодії.

Досягнення зазначеної мети передбачає виконання таких завдань:

- провести теоретичний аналіз поняття педагогічної діяльності та визначити її змістовні складові;
- охарактеризувати педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії;

- уточнити співвідношення понять "педагогічна діяльність", "діяльність учителя", "педагогічна взаємодія", "психологічний супровід".

III. Результати

Розглядаючи психологічний супровід у контексті проблематики інтерактивних відносин учителя (того, який веде) та учня (веденого), ми дійшли попереднього висновку про можливість визначення його сутнісних ознак шляхом звернення до відповідних досліджень педагогічної діяльності.

Серед наукових публікацій з психології діяльності вчителя (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Д.Ф. Ніколенко, О.В. Скрипченко, О.І. Щербаків, В.О. Якунін та ін.), до складу якої належить понад 2,5 тис. педагогічних завдань (В.М. Миндикану, 1991), і яка, на нашу думку, передбачає навички професійно-особистісних дій на зразок *психологічної підтримки* [8], *психологічного супроводу* і *консультування* [9], найбільш цитованою є концепція психологічної структури діяльності педагога Н.В. Кузьміної, що обіймає гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційно-торський і комунікативний компоненти [3].

Гностичний компонент – це вивчення впливу на учнів з урахуванням їхніх індивідуально-типологічних особливостей, а також власних можливостей у здійсненні педагогічної праці. У *проектувальному* компоненті, до якого відноситься планування власної праці у зв'язку з актуальним і довгостроковим плануванням праці учнів, велике значення має побудова в уяві відповідних конструктів поведінки. *Конструктивний* компонент співвідноситься з умінням формулювати тактичні завдання взаємодії на основі антиципації вербально-значеневих і вербально-прагматичних просторів, що є уявним сценарієм майбутніх інтеракцій. *Організаційно-торський* компонент указує на дії вчителя, спрямовані на добір навчальної інформації, способів її викладу та засвоєння у відповідних дидактичних і навчальних діях. *Комунікативний* компонент передбачає вміння реалізувати конкретні відносини.

За Н.В. Кузьміною, педагогічна діяльність здійснюється на репродуктивному,

адаптивному, локально-моделюючому і системно-моделюючому рівнях [3].

О.В. Скрипченко, аналізуючи структуру навчальної діяльності на основі структури педагогічної системи (Н.В. Кузьміна, 1964), педагогічної структури (Т. А.Ільїна, 1972), структури навчального процесу (Ю.К. Бабанський, 1977), педагогічної системи (С.І. Архангельський, 1977), структури навчально-виховного процесу (І.Я. Лернер, В.В. Красовський, 1989), дійшов висновку про те, що до складових у структурі навчальної діяльності зазвичай відносять такі: *операційні (22,2%); зміст, навчальна інформація (17,4%); учитель (12,8%); учень (12,8%); мотиви, мотивація (6,4%); оцінювання результатів навчання (6,4%); комунікативний компонент, засоби комунікації (4%); результативний компонент (2,0%); методи емоційно-вольового впливу на учня (2,0%)* [4, с. 150]. За О.В. Скрипченко, у структурі діяльності слід виділяти змістові, цільові, мотиваційні, операційні, вольові, комунікативні, результативні, контрольні оцінні складові, здатності й здібності вчителя та учня [4, с. 151].

З огляду на зазначений нами інтерактивний підхід та наведені О.В. Скрипченко дані слід зауважити, що психологічний супровід має орієнтуватись, у першу чергу, на операційні й інформаційні аспекти стосовно складних ситуацій.

У теоретичному плані проблематика психології вчителя розробляється в термінах: а) психолого-педагогічної теорії діяльності (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна); б) педагогічних здібностей (М.О. Амінов, Ф.Н. Гоноболін, Л.В. Долинська, В.А. Крутецький, М.В. Левченко); в) готовності до професійної праці (С.Д. Максименко, О.А. Орлова, О.М. Пелех, О.С. Тарновська); г) індивідуального стилю педагогічної діяльності (М.О. Амінов, О.Л. Григоренко, А.Я. Никонова, Н.І. Петрова); д) відповідності діяльності фахівця об'єктивним вимогам професійної праці (Н.Ш. Валеева, Н.М. Пейсахов, О.Е. Смирнова). Її професіографічні (діяльнісні) і персоналістичні (особистісні) моделі засновані на постулаті наближення професійних якостей до об'єктивно заданих і реально діючих закономірностей професійної праці [7, с. 535].

Це означає, що однією з головних ознак психологічного супроводу має бути орієнтація на визначення чіткого змісту та логічних відносин стосовно ситуацій, які підлягають опануванню.

Особистісна чи діяльнісна зорієнтованість педагогічного процесу простежується в особистісних та діяльнісних моделях. Так, особистісна модель (Ш.О. Амонашвілі, Л.В. Занков) зорієнтована на забезпечення особистісного зростання. Збагачуюча модель (Є.Г. Гельфман, Л.М. Демідова, М.О. Холодна) пов'язана з процесом інтелектуального виховання. Розвивальна модель (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) спрямована на розвиток способів діяльності. Активізуюча модель

(А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, М.Н. Скаткін, Г.І. Щукіна) направлена на формування пізнавальних інтересів. Формувальна модель (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талізїна) зорієнтована на формування розумових дій [5, с. 671].

На нашу думку, протиставлення особистісного і діяльнісного (предметного) не є конструктивним. Педагогічний процес як ціле, і педагогічна взаємодія як його частина мають бути особистісними за формою і діяльнісними (предметними) за змістом. Інакше кажучи, у педагогічній взаємодії діяльнісне визначається предметом педагогічного процесу, а особистісне – міжособистісними відносинами, які виникають і розвиваються у процесі сумісної діяльності відповідно до її предмета.

Згідно з наведеним висновком, однією із провідних ознак психологічного супроводу має бути установка на створення конструктивних міжособистісних відносин, які є, по суті, психологічним підґрунтям, що забезпечує інтерактивний контакт між веденим і тим, хто веде.

Якщо розглядати психологічний супровід за ознакою інтерактивності, отже, як педагогічну взаємодію, то ми необхідним чином доходимо висновку про його особистісну форму та діяльнісний зміст, характеристики яких можуть бути конкретизовані шляхом звернення до відповідних психолого-педагогічних публікацій.

Діяльність педагога спирається на певні професійні переконання (Р.П. Мільруд, 1990; В.В. Павленко, 1996). Будучи педагогічною за своєю суттю, вона має передбачати зацікавленість педагога у розвитку учня як особистості. Усвідомлення такого призначення своєї діяльності педагогом виражається у відповідній професійній поведінці, для якої характерною є визнання за учнем права на індивідуальність, відкритий і діалогічний характер запитань, акцентування й інтерпретація думок учня (О.М. Волкова, 1992).

Неодмінною умовою успішної діяльності педагога є вплив особистості педагога на особистість учнів. Він виявляється у "трансляції" найбільш цінних проявів його особистості, у підвищенні мотивації учіння, розвитку варіативності поведінки і виконання інтелектуальних завдань (І.Г. Дубов).

Для професійної діяльності вчителя суттєвими є такі якості: а) *суб'єктні* (необхідні для здійснення цілеутворення, пізнання, програмування в діяльності); б) *особистісні* (виявляються у ставленні до праці, людей, себе); в) *індивідні* (характеризують особливості психічних процесів) (Г.В. Акопов, 1989).

У цьому аспекті йдеться про педагогічні здібності, які дають змогу з найбільшою ефективністю здійснювати педагогічну діяльність. До педагогічних здібностей, як указує О.В. Скрипченко, належать: а) за Н.В. Кузьміною, проникнення у психологію

учня, відчуття міри й такту, гностична, проєктивна, конструктивна, комунікативна, організаторська чутливість; б) за Ф.Н. Голуболіним, розуміння учня, доступність викладання, уміння зацікавлювати і переконувати, організаторські здібності, педагогічний такт, здатність передбачати свої результати тощо; в) за В.А. Крутецьким, позитивне ставлення до дітей, витримка, урівноваженість, уміння пояснювати, мовні й академічні здібності, організаційні, комунікативні, перцептивні, сугестивні здібності, педагогічний такт і педагогічна уява [4, с. 451–452]. Як бачимо, у наведених поглядах особливо наголошується на значущості педагогічного такту для педагогічної праці.

У нашій трактовці педагогічної взаємодії ми звертаємо увагу на ті аспекти, які лежать в основі міжособистісних контактів у системі "вчитель – учень". Серед них важливого значення набувають явища соціальної перцепції, які у першу чергу визначають модальність і якісну своєрідність міжособистісних контактів. З одного боку, до цих явищ належить те, що сприймається "тут і тепер", а з іншого – те, що визначається минулим досвідом. Як перше, так і друге, будучи співвіднесено з відповідною системою цінностей індивіда, зумовлює і відповідне його ставлення до іншої особи, з якою він має взаємодіяти.

Таким чином, за будь-яких обставин кожному акту педагогічної взаємодії, отже, психологічного супроводу, завжди передуює індивідуальне оцінювання її ситуації та ставлення із застосуванням минулого досвіду у вигляді *довільного пригадування* аналогічного чи у вигляді відповідної *установки*.

Важливим аспектом педагогічної праці, педагогічної взаємодії, отже, психологічної є її діалогічність, що передбачає наявність розвинутої рефлексії особистісного, когнітивного й інтерактивного порядків. Здатність до діалогічності в педагогічних інтеракціях передбачає ставлення до учня як до суб'єкта діяльності.

Сприйняття учителем учня як суб'єкта учіння залежить від його значущості як суб'єкта спілкування. Сприйняття учителем учнів визначається системою значень, у якій відбувається категоризація інших людей (А.П. Коняєва, 1986). Це означає, що у сприйнятті учнів учителем виявляються властивості, які впливають з особливостей

його варіанта міжособистісних відносин, отже, його особистості. Добір професійно значущого у варіанті міжособистісних відносин відбувається під впливом комунікативної рефлексії. У вчителів-початківців вона визначається професійно-рольовими особливостями і ступенем *референтності* людини з найближчого професійного оточення. Вона залежить від ступеня прийняття ним професійної ролі, розвивається при само-спостереженні під час педагогічної діяльності та при педагогічному спілкуванні. Учителі-стажисти акцентують свою увагу на комунікативних, соціально-перцептивних і рефлексивних аспектах (В.А. Кривошеєв, 1991).

З огляду на системну психологічну модель педагогічної взаємодії, це вплив тих підструктур, які належать до суспільного досвіду (система значень, у якій відбувається категоризація інших людей), досвіду міжособистісних відносин у групі (професійно-рольові особливості, прийняття професійної ролі, референтна людина з професійного оточення), способів міжособистісних дій (комунікативні, соціально-перцептивні, рефлексивні), що сходять до явищ соціалізації (узгодження власних дій з вимогами соціуму), інтеграції (узгодження власних дій з контекстом дій у групі), ідентифікації (узгодження власних дій з діями іншого).

Педагогічна діяльність передбачає достатню когнітивну складність особистості вчителя як суб'єкта праці. Однією з відмінних її особливостей є здатність до реномінації (переозначення). Вона розвиває уяву, збагачує предикативність мови, сприяє запам'ятовуванню, урізноманітнює висловлення. Її функції полягають у: 1) перебудові концептуальної картини світу; 2) пробудженні рефлексії; 3) відновленні досвіду адресата; 4) схематизації праці; 5) створенні вербальної розмаїтості; 6) профілактиці смислових "пропусків"; 7) поліпшенні запам'ятовування; 8) залученні додаткової семантики; 9) сполученні ознак існуючих значень і тих, що формується (О.М. Лозова, 1990).

Щодо мовної моделі педагогічної взаємодії (рис.) зазначене стосується *варіабельності мовлення*, отже, точності вираження думки у вербально-прагматичному плані комунікації. На нашу думку, саме дискурс слід розглядати як мовленнєву основу психологічного супроводу.

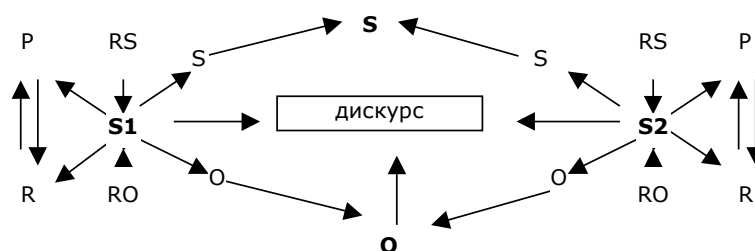


Рис. Педагогічний дискурс як елемент базової моделі педагогічної взаємодії

Згідно із рис., особистість і діяльність як суб'єктні конструкти існують у просторі суб'єкт-суб'єктних (S – S) та суб'єкт-об'єктних (S – O) зв'язків, тому і створюються у них. У взаємодії вони переживаються учасниками як Ми-концепція (S) та Ми-об'єкт (O) і відображаються у свідомості суб'єкта (S) як факти досвіду (R – reflection), і як інтернальні конструкти виконують функцію породження та регуляції (P – production). Оскільки педагогічна взаємодія з погляду на парадигми свідомості, особистості та діяльності містить не тільки елемент суб'єкт-суб'єктних зв'язків, а й елементи взаємовідображення, відображення і регулювання цих зв'язків, остільки результати суб'єкт-суб'єктних (RS) та суб'єкт-об'єктних зв'язків (RO) слід розглядати як такі, що збагачують досвід (R) та вдосконалюють регуляцію (P), що саме і є метою психологічного супроводу.

Виконання педагогічних завдань залежить від стратегій розв'язання, яким віддається перевага. На їх формування впливає ознайомлення з новими ідеями та їх застосуванням на практиці (С.І. Ніколаєнко, 1990).

Педагогічна діяльність пов'язана з розвитком індивідуального стилю, який визначається переважною орієнтацією на певні аспекти педагогічного процесу. Індивідуальний стиль (емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розважливо-імпровізаційний, розважливо-методичний) зумовлений особистісними властивостями педагога й умовами формування його професійної майстерності. Імпровізаційність указує на розгорнення виконавчої фази, методичність – на її згорнутість. Емоційність розуміється як гнучкість, імпульсивність у здійсненні діяльності, розважливості – як традиційність і обережність. Найбільш ефективними є емоційно-методичний і розважливо-імпровізаційний стилі (А.Я. Ніконова, 1986).

Оцінювання вчителем учня у педагогічній взаємодії спирається на педагогічні стереотипи: позитивні якості приписують тим учням, які добре вчать, а негативні – тим, хто вчиться погано [1]. З досвідом формуються еталони "хороших" і стереотипи "поганих" учнів. "Хороші" сприймаються за подібності до себе на підставі власної самооцінки. Оцінку учня учитель наближає до своєї самооцінки, завищуючи або занижуючи її окремі параметри. "Хороших" учителів характеризують стереотипно, називають найменшу кількість ознак порівняно з іншими групами учнів. Опис "поганих" має велику кількість ознак. Це пояснюється тим, що відхилення від норми завжди індивідуальне. Оцінювання учителем учня спирається на оцінювання "хорошого", яке є точкою відліку (Г.А. Розов, 1981).

Наведені відомості вказують на складність і поліфункціональність діяльності вчителя, у якій виражається *стиль взаємодії* з

учнями, що тією чи іншою мірою відповідає індивідуальним бажанням і перевагам учнів. Особливе значення для формування стилю взаємодії має *гностичний* компонент педагогічної діяльності – розуміння себе та інших як учасників спільної праці. Досвід педагогічної роботи, який спирається на розуміння себе та інших у різних ситуаціях взаємодії, приводить до відповідних узагальнень, у яких відображається індивідуальне бачення педагогом загальної ситуації педагогічної взаємодії й окремого учня у ній.

Уявлення учителів про професійні якості вказують на їхні переваги в педагогічній праці. Так, наприклад, учителі віддають перевагу: 1) працелюбності – 53%; 2) справедливості – 46%; 3) професійній майстерності – 40%; 4) любові до дітей – 30%; 5) тактовності, скромності, чесності – 26%; 6) організаторським здібностям – 16%; 7) ввічливості, вимогливості, самокритичності, ініціативності, принциповості, чуйності – 13%; 8) щирості, товариськості – 10%; 9) людяності – 6% (ЗОШ № 8 м. Ізмаїла, 36 осіб).

Індивідуальні переваги відрізняються значною розмаїтістю. Наприклад: 1) глибокі знання, сучасність, доброзичливість, терпимість, сприймання учня як особистості; 2) професійність, захопленість, знання психології дітей, уміння спілкуватися з учнями, почуття гумору, витримка, любов до дітей; 3) глибокі знання, володіння методикою викладання, гнучкість у розв'язанні практичних завдань, вміння організувати роботу, доброзичливість, працездатність; 4) новаторство, інтерес до навчального предмета, глибокі знання, пошук нових методів, товариськість, гнучкість поведінки.

Уявлення вчителів про професійні якості відбивають особливості їх узагальнень щодо педагогічної діяльності. Найбільш суттєве в узагальненнях вказує на структурний елемент у діяльності.

IV. Висновки

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

Психологічний супровід як прояв педагогічної взаємодії базується на: а) загальних закономірностях особистості – інтегральній сукупності навичок особистісних дій у соціумному оточенні, відповідних до Я-концепції індивіда, які визначаються суб'єкт-суб'єктними відносинами у спільній

діяльності вчителя та учнів; б) засвоєнні комунікативних вимог педагогічного процесу; в) мірою сумісності міжособистісних відносин з уявленням про себе реальної (професійної) групи; г) особистісних навичках як значущих атрибутів самоствердження.

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

Відповідно до системної психологічної моделі педагогічної взаємодії, діяльність учителя визначається його загальним професійним досвідом (навчання у педагогічному ВНЗ, практична робота), досвідом діяльнісних відносин у педагогічному та учнівському колективах, діяльнісними навичками як системою усталених результативних дій. Особистість учителя, як і особистість взагалі, є, на наш погляд, втіленням загального суспільного досвіду, досвіду міжособистісних відносин у педагогічному та учнівському колективах, особистісними навичками, які виявляються у відповідних мовленнєвих формулюваннях.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев ; [под ред. А.А. Бодалева и др.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – Т. 2: Психология педагогической оценки. – С. 128–267.
2. Велитченко Л.К. Методологічна сутність категорії підходу у науковому дослідженні / Л.К. Велитченко // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2009. – № 2.
3. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 57 с.
4. Скрипченко О.В. Психолого-педагогичні основи навчання : навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. – К. : Український Центр духовної культури, 2005. – 712 с.
5. Современная психология : справочное руководство. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
6. Философия психологии : программный справочник / [сост. Л.К. Велитченко]. – Одесса : Букаев Вадим Викторович, 2012. – 554 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология : учебное пособие / Европ. ин-т экспертов / В.А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А. : Полиус, 1998. – 639 с.
8. Corey M. Becoming a helper / M. Corey, G. Corey. – [3rd edition]. – Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Company, 1998. – 376 p.
9. Muro J.J. Guidance and counseling in the elementary and middle schools / J.J. Muro, T. Kottman. – Madison, Wisconsin. Dubuque, Iowa : Brown & Benchmark, 1995. – 507 p.
10. Myrick R.D. Developmental guidance and counseling: a practical approach / R.D. Myrick. – [3rd edition]. – Minneapolis, MN : Educational Media Corporation, 1997. – 406 p.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2012.

Велитченко Л.К. Педагогическое взаимодействие как аналоговая модель психологического сопровождения

Приведен теоретический анализ педагогической деятельности, указано на педагогический дискурс как элемент базовой модели педагогического взаимодействия, продемонстрирована возможность использования сведений о педагогическом взаимодействии для построения аналоговой модели психологического сопровождения.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогический дискурс, психологическое сопровождение.

Velitchenko L. Pedagogical co-operation as an analog model of the psychological guidance

The theoretical analysis of the pedagogical activity has been discussed which has pointed out on the pedagogical discourse as an element of the base model of the pedagogical co-operation, and also on a possibility to use the information according to the pedagogical co-operation for getting an analog model of the psychological guidance.

Key words: pedagogical activity, pedagogical co-operation, pedagogical discourse, psychological guidance.