

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ОСНОВА КОНТРОЛЮЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Наукові праці МАУП, 2008, вип. 1(17), с. 260–265

Розглядається ідея моделювання діяльності як основи визначення пріоритетів у здійсненні контролюючої діяльності. У педагогічній діяльності визнанням засобом контролю є оцінка. В основі контролюючої діяльності за здійсненням педагогічної взаємодії має бути її цілісна особистісно-діяльнісна модель. Така модель містить узагальнені суб'єкт-суб'єктні (особистість, особистісна позиція, ерудиція, компетентність, критичність мислення, гуманність, товариськість, колегіальність) та суб'єкт-об'єктні параметри (інформативність, міжпредметні зв'язки, системність, практична придатність, доступність змісту, наочність, логічність викладу, стимуляція до самостійної роботи), які в узагальненому вигляді відображують логіку педагогічного процесу. Розроблена на основі особистісно-діяльнісної моделі методика дає можливість визначати кількісні (коефіцієнт рангової кореляції дійсного та бажаного при оцінюванні вчителя за інтерактивними параметрами) та якісні показники педагогічної взаємодії (різниця рангів дійсних і бажаних параметрів).

Колективність навчання та індивідуальність учіння потребують уваги до умов, за яких суб'єктність педагога та учнів поєднується в єдиній системі спільної діяльності. Особливе значення у цьому аспекті має контроль за тим, наскільки те, що відбувається, відповідає вимогам педагогічної взаємодії [5; 6; 9] поєднувати у собі діяльність вчителя та учнів [2].

У педагогічній роботі роль контролю виконує оцінка — показник міри відповідності результату до нормативних вимог [1]. Вона служить для визначення просування у навчанні і постановки перспективних цілей [12, 256], для формування адекватної ретроспективної самооцінки результату [3, 114].

Однак оцінка як засіб контролю не відтворює картину педагогічної взаємодії у повному обсязі, оскільки вона скерована на оцінювання якості виконання окремих завдань і не враховує «якість» взаємин вчителя та учнів, які є суб'єктами виконання завдань.

Контроль за тим, наскільки педагогічний процес відповідає вимогам педагогічної взаємодії, потребує заміни експертної оцінки, якою є оцінка

ка вчителя, на методику, яка відображає сутність педагогічної взаємодії. Отже, розглянемо модель, яка може бути покладена в основу методики для визначення кількісних та якісних показників педагогічної взаємодії.

Контроль можна розглядати як форму зворотного зв'язку. Суб'єктом контролю є той, хто є суб'єктом діяльності в цілому. Зворотний зв'язок виконує функцію відображення міри взаємної відповідності мети і процесуального або кінцевого результату. Отже, критеріальні ознаки контролюючої діяльності містяться у структурі діяльності, яка є об'єктом контролю.

Із зазначеного випливає, що особливості бачення сутності і, отже, структури діяльності зумовлюють особливості визначення інформативних ознак, які вказують на відповідність процесу, що відбувається, вихідним намірам того, хто є його організатором.

Об'єктом контролю, якщо слідувати наведеному міркуванню, можуть бути результати виконання окремих завдань, послідовність яких утворює загальний процес діяльності. Об'єктом контролю може бути, однак, і сам процес діяльності. Зна-

чуність такого контролю полягає у тому, що він уможливує внесення необхідних коректив у діяльність кожного окремого виконавця відповідно до вимог сумісної діяльності.

Отже, контролююча діяльність є супідрядною діяльністю, яка входить як елемент у склад діяльності професійного підрозділу, і передбачає наявність визначеного концепту самого процесу.

Виходячи з викладеного вище щодо проблеми педагогічної взаємодії можна вказати на важливість визначення її сутнісних ознак.

Зведення про те, як відбувається педагогічна взаємодія на уроці, можна отримати на основі методик аналізу мовленнєвого спілкування, які відображують уявлення їх авторів про те, якими є і якими мають бути інтерактивні контакти вчителя та учнів. З позицій цих методик взаємодія вчителя та учнів на уроці з'являється як континуум відповідних мовленнєвих дій.

За Д. Шпанхелем (див. [8]), мовлення вчителя виконує наступні дидактичні функції: мотивація, подача знань, залучення уваги, постановка завдань, управління інтелектуальною діяльністю, перенесення знань і умінь на новий матеріал, контроль, забезпечення зворотного зв'язку. Виокремленні Д. Шпанхелем дидактичні функції є, у принципі, відображенням традиційного погляду на те, що робить вчитель на уроці. Діями вчителя є констатація, твердження, позначення, називання, визначення, повідомлення, розповідь, обґрунтування, приклад, припущення, пояснення, доповнення, поправка. Вчитель ініціює дії учнів за допомогою констатації, твердження, повідомлення, розповіді, припущення, питання, вимоги, завдання, пояснення, створення оптимального психологічного клімату.

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

За Н. Фландерсом, взаємодію вчителя та учнів на уроці становлять опозиції “розмова вчителя” (прямої і опосередковані вплив на учнів) і “розмова учня” (відповідь учителеві, розмова з власної ініціативи). У розмові (мові) вчителя виокремлюються такі складові, як прийняття настрою, похвала або схвалення, прийняття або використання уявлень учнів, ставлення запитань, розповідь, критичне ставлення або підтвердження власних повноважень, а в мові учня — відповідь вчителю й розмова з власної ініціативи.

Використання схеми Н. Фландерса для аналізу взаємодії на уроках дало можливість виявити, що дві третини уроку займає говоріння, більша частина якого — це мовлення вчителя, яке пов'язане з поясненням, зауваженнями, оцінюванням відповідей учнів [11, 129].

Інша схема аналізу мовленнєвого спілкування на уроці [10] ґрунтується на ідеї трикомпонентної структури спілкування — комунікація, інтеракція, перцепція. Функціональні одиниці спілкування використовуються для твердження про функції, що виконуються вчителем. Пропонується розрізняти наступні функціональні одиниці спілкування [10, 61–64]:

- 1) *інформаційні* — констатуючі (об'єктні — фактологічні твердження; суб'єктні — висловлення думки, припущення); питальні (репродуктивні — відтворення; продуктивні — міркування);
- 2) *регуляційні* — директивні (спонукання до інтерактивної, групової, персональної, власної активності); апелятивні (пом'якшене спонукання у вигляді питального речення);
- 3) *афективні* — позитивні (оцінка висловлювання, вчинків, особистості, об'єкта дійсності); негативні (коригування висловлювання, оцінювання особистості адресата, об'єкта дійсності).

На нашу думку, наведені схеми аналізу мовленнєвої діяльності є рефлексією традиційного уявлення про роль учителя як людини, яка навчає основ знань, і ґрунтуються на припущенні, що аналіз мовлення дає змогу отримати диференційовані відомості про його функції.

При більш детальному розгляді наведених ідей щодо аналізу педагогічного мовлення можна констатувати, що він відбувається у парадигмі категорії дії. У зв'язку з цим взаємодія може трактуватись як інтеракція, що здійснюється у теперішньому часі в межах конкретного уроку.

Якщо виходити з того, що педагогічна взаємодія відбувається все ж таки як континуальний процес, який не обмежується тільки звичайним “переданням знань”, то помітною стає значна диспропорція між теоретичним концептом “педагогічна взаємодія” і тими способами, які пропонуються як “інструменти” у визначенні її специфічних особливостей.

Окрім того, зауважимо, що наведені концепції і, отже, базовані на них способи фіксації та аналізу, по-перше, орієнтовані на найбільш “відкриту” частину педагогічного процесу — мовлення вчи-

теля. По-друге, вони є аналітичним намаганням відтворити за допомогою окремих зведень цілісну картину педагогічного процесу. По-третє, запропоновані способи аналізу є досить складними у застосуванні.

Категорія педагогічної взаємодії відображує ознаки, що витікають із змісту педагогічного процесу, який здійснюється в особистісно-діяльній парадигмі на основі педагогічно визначених кооперативних відносин учителя та учнів. Це вказує на необхідність застосування у моделі педагогічної взаємодії параметрів, які відбивають її найбільш істотні (ключові) моменти. З погляду на поняття “педагогічні здібності” ці параметри повинні відображувати здібності до відповідної галузі знань, до педагогічного мовлення, здатність доступно викладати навчальний матеріал, розуміти внутрішній світ учнів, організовувати роботу учнів, впливати на них, спілкуватися з учнями, прогнозувати їхній розвиток та ін. [7].

При розробці такої моделі – інтерактивної особистісно-діяльній моделі педагогічної взаємодії – вихідними були положення про єдність особистості й діяльності у процесі реалізації індивідом (учителем, учнем) своєї суб’єктності в системі суб’єкт-суб’єктних і суб’єкт-об’єктних відносин.

Ми виходили з того, що парадигма суб’єкт-суб’єктних відносин може бути описана за допомогою понять “особистість”, “особистісна позиція”, “ерудитія”, “компетентність”, “критичність мислення”, “гуманність”, “товариськість”, “колегіальність”, а парадигма суб’єкт-об’єктних відносин – за допомогою понять “інформативність”, “міжпредметні зв’язки”, “системність”, “практична придатність”, “доступність змісту”, “наочність”, “логічність викладу”, “стимуляція до самостійної роботи”.

Відповідно до змісту зазначених параметрів учитель:

- 1) репрезентує себе учням як особистість у вербально-прагматичному контексті педагогічного процесу;
- 2) виражає свою особистісну позицію в особистісних смислах;
- 3) репрезентує себе як ерудовану особистість через поінформованість у різних галузях знань;
- 4) репрезентує себе як компетентну особистість через розв’язання професійних практичних задач;
- 5) виявляє критичність мислення як особистісну зацікавленість у критичності мислення учнів;

6) виявляє гуманність у “розуміючій чуйності” стосовно різних проявів тенденції учнів до самоствердження;

7) виявляє товарицькість на основі комунікативних потреб і розвинених комунікативних умінь;

8) виявляє колегіальність у взаємодії.

Учитель також:

1) інформує учнів, задовольняючи їхні пізнавальні потреби;

2) звертається до минулого досвіду учнів, спираючись на міжпредметні зв’язки;

3) використовує власну систему професійних прийомів;

4) практично конкретизує поняття;

5) доступно викладає зміст на основі необхідної і достатньої кількості текстових суб’єктів і предикатів;

6) використовує наочність як засіб для полегшення сходження від абстрактного до конкретного;

7) логічно несуперечливо здійснює дидактичний задум;

8) стимулює до самостійної роботи шляхом перенесення тексту-дискурсу у простір суб’єктивної реальності.

Оцінювання процесу педагогічної взаємодії на основі цих параметрів дає можливість побачити її в узагальненому вигляді. У цьому випадку ми уникаємо зайвої деталізації процесу у термінах категорії дії і переходимо до більших елементів, які за своєю суттю при необхідності можуть розглядатись як окремі “діяльності”. Переважне застосування вчителем того чи іншого параметра вказує на особливості його індивідуального стилю діяльності і, отже, на особливості того інтерактивного простору, який виникає як причинно-наслідкова залежність у процесі педагогічної взаємодії з учнями.

Використання запропонованої моделі педагогічної взаємодії як основи методики для визначення її специфічних особливостей полягає у наступному. Учитель за допомогою визначених параметрів оцінює свою діяльність (самооцінка) або діяльність уявного (ідеального) вчителя. Учень (учні) оцінює окремого вчителя, пересічного вчителя своєї школи, ідеального вчителя.

Для оцінювання використовується наступний перелік запитань:

1. Наскільки вчитель є для Вас особистістю на своїх уроках?
2. Наскільки вчитель виражає свою особистісну позицію на уроках?

3. Наскільки вчитель виявляє свою загальну ерудицію на уроках?
4. Наскільки вчитель виявляє свою компетентність у питаннях, що викладаються?
5. Наскільки уроки вчителя формують критичність Вашого мислення?
6. Наскільки вчитель виявляє гуманність стосовно Вас на своїх уроках?
7. Наскільки вчитель виявляє товарицькість стосовно Вас на своїх уроках?
8. Наскільки вчитель виявляє колегіальність стосовно Вас на своїх уроках?
9. Наскільки уроки вчителя є інформативними?
10. Наскільки вчитель використовує міжпредметні зв'язки на своїх уроках?
11. Наскільки виявляється системність в уроках учителя?
12. Наскільки уроки вчителя є практично придатними?
13. Наскільки зміст уроків учителя є для Вас доступним?
14. Наскільки вчитель використовує наочність на своїх уроках?
15. Наскільки виявляється логічність викладу навчального матеріалу на уроках учителя?
16. Наскільки уроки вчителя стимулюють Вас до самостійної роботи?

Після кожного запитання учням ставлять запитання: “В якій мірі Ви маєте потребу в цьому?” Це необхідно для порівняння отриманої оцінки не тільки з еталонною, а й з бажаною моделлю. Остання показує, якою хотіли би бачити взаємодію з вчителями учні того чи іншого класу, отже, її можна використати для характеристики контингенту оцінювачів.

У процедурі оцінювання використовуються відповіді “у високій мірі”, “у середній мірі”, “у низькій мірі”. При кількісній обробці відповідь “у високій мірі” відповідає 3 балам, “у середній мірі” — 2 балам, “у низькій мірі” — 1 балу.

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

Процедура оцінювання полягає у ранговому розподілі параметрів за порядком зменшення приписаних їм балів (індивідуальне оцінювання)

чи сумарної оцінки (групове оцінювання) в отриманій і бажаній моделях. Про ступінь наближення отриманої моделі до еталонної, бажаної моделі до еталонної та отриманої моделі до бажаної можна судити на підставі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

За допомогою запропонованої методики можна, наприклад, встановити, що установка вчителів на взаємодію з учнями не є поширеним явищем. На уроках існують дві лінії інтеракцій: одна спрямована на повідомлення навчального матеріалу, а інша — на спонукання учнів до навчальних дій. При відсутності належної уваги до особистісних, смислових, мотиваційних аспектів навчальної діяльності для здійснення суб'єкт-об'єктних відносин потрібні зусилля мотиваційно-спонукального порядку.

Використання параметрів особистісно-діяльничної моделі дає можливість виявити особливості індивідуального стилю інтеракцій у кожного вчителя у системі “вчитель — учень”, яка є базовою у педагогічній взаємодії. Запропонована модель, зокрема, дає змогу визначити наступне. Учителі школи схильні до акцентування суб'єкт-об'єктних відносин у педагогічних інтеракціях, вважаючи суб'єкт-суб'єктні відносини другорядними. Це свідчить про тенденцію до безпосереднього керування діями учнів.

За допомогою запропонованої нами методики для контролю за здійсненням педагогічної взаємодії можна визначити “надлишкові” і “недостатні” параметри. Як показують наші дослідження [3], з погляду вчителів надлишковими є такі параметри: вчитель як особистість, особистісна позиція, ерудиція, товарицькість, колегіальність. На їхню думку, вчителю необхідні такі параметри, як логічність, стимуляція до самостійної роботи, інформативність, практична придатність занять, наочність. Надлишкові параметри є конкретизацією суб'єкт-суб'єктних відносин, а недостатні параметри конкретизують суб'єкт-об'єктні відносини. Звідси випливає, що найзагальнішою рисою педагогічних інтеракцій вчителів є установка на суб'єкт-об'єктні відносини.

Таким чином, в основу особистісно-діяльничної моделі педагогічної взаємодії було покладено ідею про єдність особистісного і діяльничного у взаємодії. У зв'язку з цим особистісне і діяльничне можна розглядати як протилежності, отже, як основу функціональної системи. Це означає, що, застосовуючи особистісно-діяльничну модель для контролю за здійсненням педагогічної взаємодії,

маємо можливість указати на те, що є провідним у взаємодії — особистісне чи діяльнісне.

Оскільки особистісне і діяльнісне у моделі подано у вигляді відповідних параметрів, які ми розглядаємо як узагальнене (“блокове”) вираження дій вчителя відповідно до його діяльнісних (професійних) завдань, остільки найбільш виражені параметри можна розглядати як провідні професійні дії. Найбільш виражені параметри і такі, що не виражені, але є бажаними для учнів, можна розглядати як діалектичні протилежності у парадигмі “дійсне — бажане” і, отже, як основу своєрідної функціональної системи, у рамках якої відбувається нівелювання суперечностей між бажаним і дійсним.

Особистісно-діяльнісна модель педагогічної взаємодії та методика, що ґрунтується на ній, дають можливість детально з’ясувати, як відображається у свідомості вчителя та учнів континуум подій педагогічного процесу. З точки зору принципу функціональної системи педагогічна взаємодія у будь-якому її акті психологічно базується на певних протилежностях, які визначають її внутрішню індискретну будову.

Для того щоб з більшою точністю виявити специфічність психологічних механізмів як регуляторів педагогічної взаємодії, основну увагу треба зосередити на визначенні протилежностей в усвідомленні кожним окремим учителем своїх індивідуальних відмінностей як фактично даного і того, що саме очікують учні від нього у спільній праці. Усвідомлення розбіжностей між фактичним і бажаним за своєю психологічною суттю є передумовою для виникнення своєрідної інтервальної функціональної системи, яка спрямована на одержання передбачуваного результату, відповідного до наміченої мети.

Коефіцієнт рангової кореляції у діадах “отримана модель — еталонна модель”, “бажана модель — еталонна модель” і “отримана модель — бажана модель” є інформативним кількісним показником, який свідчить про професійні переваги вчителя.

Перевага коефіцієнта рангової кореляції у діаді “отримана модель — еталонна модель” над коефіцієнтом у діадах “бажана модель — еталонна модель” і “отримана модель — бажана модель” свідчить про тенденцію вчителя порівнювати власні педагогічні можливості із соціально визначеними вимогами до педагогічної діяльності і змінювати себе відповідно до них.

Коефіцієнт рангової кореляції у діаді “отримана модель — бажана модель” є показником того,

наскільки вчитель є зорієнтованим на учня як на “споживача” педагогічних послуг. У цій моделі відображується не тільки установка вчителя на взаємодію з учнем, а й його уявлення про пересічного учня.

Оцінка вчителем бажаності інтерактивних параметрів для учнів у прагматичі власних уроків свідчить про його узагальнене уявлення про те, яких специфічних ознак набувають його уроки в конкретному класі. Ці ознаки стосуються передусім усвідомлення ситуацій успіху (досягнення дидактичної мети) і причин, що перешкоджають цьому.



Література

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева и др. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — Т. 2: Психология педагогической оценки. — С. 128–267.
2. *Велитченко Л. К.* Педагогична взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: Моногр. — О.: ПНЦ АПН України, 2005. — 355 с.
3. *Додонов Б. И.* Эмоция как ценность. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.
4. *Зінченко Л. М.* Психологічні особливості інтелектуально-мовленнєвого компонента педагогічної діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Укр. держ. пед. ін-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1994. — 24 с.
5. *Киричук О. В.* Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Ред. кол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. — К.: Освіта, 1991. — Вип. 37. — С. 3–12.
6. *Коломинский Я. Л.* Изучение педагогического взаимодействия // Сов. педагогика. — 1991. — № 10. — С. 36–42.
7. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. — М., 1976. — 303 с.
8. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
9. *Ляудис В. Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии: Учеб. пособие для студ. / Сост. и вступ. очерки А. Красило, А. Новгородцевой. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — С. 44–59.
10. *Стахеева Л. Н.* Методика структурно-функционального анализа речевого общения на уроке // Психология педагогического общения (Кировоград). — 1991. — Т. 2. — С. 59–69.
11. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Тальзиной. — М.: Педагогика, 1984. — 472 с.
12. *Фридман Л. М., Кулагина И. Ю.* Психологический справочник учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 288 с.

Аналізуються підходи до визначення особливостей педагогічної взаємодії на основі застосування педагогічної оцінки, мовленнєвих показників. Пропонується особистісно-діяльнісна модель педагогічної взаємодії, яка слугує теоретичною основою для розробки методики, за допомогою якої можна отримати дані про те, наскільки і за якими параметрами інтерактивні контакти вчителя та учня (учнів) наближаються до педагогічної взаємодії.

Анализируются подходы к определению особенностей педагогического взаимодействия на основе использования педагогической оценки, речевых показателей. Предлагается личностно-деятельностная модель педагогического взаимодействия, которая служит теоретической основой для разработки методики, с помощью которой можно получить данные о том, насколько и по каким параметрам интерактивные контакты учителя и ученика (учеников) приближаются к педагогическому взаимодействию.

In the article the analysis of going is presented near the decision of features of pedagogical co-operation on the basis of the use of pedagogical estimation, vocal indexes. The personality-actvitical model of pedagogical co-operation, which serves as theoretical basis for development of method for the receipt of information about that, is offered, as far as and on what parameters the interactive contacts of teacher and student (students) approach pedagogical co-operation.

Надійшла 13 вересня 2007 р.