

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Оптимізація взаємовідносин студентів та педагогів в умовах
закладу вищої освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Ю. І. Остах

Керівник професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
професор, д.психол.н, Шевченко Н. Ф.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.пед.н. Козич І. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ВЗАЄМОВІДНОСИНИ СТУДЕНТІВ ТА ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	
10	
1.1. Теоретичні засади дослідження проблеми взаємовідносин студентів та педагогів.....	10
1.2. Взаємовідносини «студент – педагог» у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти.....	24
1.3. Соціально-педагогічні механізми та шляхи становлення оптимальних стосунків студентів і педагогів.....	31
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ІЗ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН СТУДЕНТІВ І ПЕДАГОГІВ.....	
53	
2.1. Методичні основи дослідження взаємовідносин студентів та педагогів закладу вищої освіти.....	53
2.2. Особливості стосунків «студент – педагог» у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти.....	58
2.3. Зміст експериментальної програми з оптимізації взаємовідносин студентів і педагогів закладу вищої освіти.....	81
ВИСНОВКИ.....	91
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	94
ДОДАТКИ.....	103

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена динамічністю соціальних процесів, спрямованих на гуманізацію сучасного суспільства. Саме цей соціальний пріоритет є методологічною основою організації процесів навчання і виховання особистості, формування її соціальної активності. Одним із напрямів на шляху гуманізації суспільства є цілеспрямована підготовка майбутніх фахівців педагогічної галузі на принципах гуманізму, поваги до інших і самоповаги, доброзичливості та милосердя, толерантності й неупередженого ставлення до тих, хто потребує допомоги, вимогливості до себе, динамічності та соціальної активності. Ці принципи відображають характер соціального замовлення в системі професійної педагогічної освіти, яке має чітко окреслену законодавчу базу, як-от: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», у яких передбачені заходи, спрямовані на становлення педагога як носія ефективних форм взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу.

Актуальність дослідження визначена також проблемою підготовки майбутніх громадян, здатних перебудувати суспільне життя на демократичних та гуманістичних основах, значно ускладнює функції сучасної освіти і актуалізує необхідність пошуку подальших шляхів оптимізації педагогічного процесу, які позитивно впливають на становлення компетентної, творчої, вільної особистості.

Складні випробування, що випали на долю людства третього тисячоліття, висувають проблему гуманізму та гуманізації стосунків у ряд пріоритетних. Гуманізація освіти забезпечує утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найновіше розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб, пріоритетність загальнолюдських цінностей, гармонію стосунків людини з навколишнім середовищем, суспільством і природою.

У сучасних теоріях навчання та виховання спостерігається тенденція до

розгляду педагога та студента як рівноправних партнерів, які включаються у суб'єкт-суб'єктне спілкування. Саме тут студент розглядається не як об'єкт для педагогічного впливу, а як суб'єкт зі своїм внутрішнім світом, системою цінностей, індивідуальними особливостями.

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

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 студентів і викладачів: загальні питання психології педагогічної взаємодії у вищій школі (О. Киричук, Г. Костюк, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін та ін.); діалогічна взаємодія студента й викладача як умова особистісно-професійного зростання (Л. Долинська, В. Семиченко); вплив взаємин студентів і викладачів на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя (В. Юрченко) та ін. У дослідженні І. Андрійчук, Г. Радчук взаємини в системі «викладач-студент» розглядаються як одна з психолого-педагогічних передумов гармонізації «Я-концепції» майбутніх практичних психологів. На наш погляд, взаємини студентів і викладачів педагогічного закладу вищої освіти – це особливі стосунки педагога зі студентом (взаємини по вертикалі) та стосунки з майбутніми колегами (взаємини по горизонталі).

Недооцінка важливості цього педагогічного феномену при організації навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти негативно позначається на особистісному зростанні та професійному становленні студентів, а тому виникає необхідність цілеспрямованого його вивчення. Актуальність і недостатній рівень теоретичної й практичної розробки проблеми взаємин

студентів і педагогів ЗВО визначили вибір теми дослідження «Оптимізація взаємовідносин студентів та педагогів в умовах закладу вищої освіти».

Об'єкт дослідження: взаємовідносини студентів та педагогів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: особливості взаємовідносин студентів та педагогів в умовах закладу вищої освіти.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні шляхів оптимізації взаємовідносин студентів та педагогів в умовах закладу вищої освіти.

В основу дослідження покладено **припущення**, що особливостями взаємовідносин педагогів і студентів в умовах закладу вищої освіти виступають: детермінованість віковими особливостями ранньої юності та завданнями й цілями навчально-професійної діяльності, виражена потреба в поглибленні стосунків «студент – педагог» і загострення їх суперечностей.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність взаємовідносин студентів та педагогів у цілісному навчально-виховному процесі закладу вищої освіти.

2. Виявити психолого-педагогічні особливості взаємовідносин студентів і педагогів та розкрити механізми їх впливу на гуманізацію освітнього процесу у закладі вищої освіти.

3. Вивчити соціально-педагогічні механізми та шляхи становлення оптимальних стосунків студентів і педагогів.

4. Розробити експериментальну програму з оптимізації взаємовідносин «студент – педагог» в умовах закладу вищої освіти.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили положення педагогічної теорії відношень (В. М'ясищев); психології особистості педагога (Н. Коломінський, Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Сластьонін); теорії розвивальної взаємодії та педагогічного спілкування (Н. Волкова, Л. Долинська, В. Кан-Калик, О. Киричук, О. Леонт'єв), концепції виховання творчої особистості (Н. Заверико, Г. Локарева, В. Моляко).

Методи дослідження: вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури – для визначення стану дослідження проблеми, сутності та структури поняття «взаємовідносини студентів і педагогів»; анкетування, спостереження, бесіда, тестування – для виявлення особливостей взаємовідносин студентів та педагогів в умовах закладу вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: виявлено особливості взаємовідносин студентів і педагогів в умовах закладу вищої освіти (детермінованість віковими особливостями ранньої юності та завданнями й цілями навчально-професійної діяльності, виражена потреба в поглибленні стосунків «студент – педагог» і загострення їх суперечностей).

Виявлені особливості взаємовідносин «студент – педагог» можуть бути використані викладачами педагогіки та психології вищої школи в лекційних курсах із питань гуманізації освітнього процесу та педагогічного спілкування у закладі вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ СТУДЕНТІВ ТА ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичні засади дослідження проблеми взаємовідносин студентів та педагогів

Протягом останніх десятиріч посилюється інтерес педагогічної науки й практики до проблеми взаємовідносин і спілкування педагогів 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 навчально-виховному процесі як важливого чинника соціалізації й особистісного зростання студента.

Заклав наукові підвалини розробки цієї проблеми К. Ушинський, який безупинно відстоював ідею про формування характеру характером магнетичної особистості [97].

Ця проблема традиційно розроблялася вітчизняними педагогами та психологами як на теоретичному, так і на практично-емпіричному рівнях. Так, наприклад, М. 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. Між цими двома «представниками» в навчальному процесі повинні складатися стосунки співробітництва й взаєморозуміння, причому основну роль повинні зіграти «представники освічені та зрілі» [83].

Процес навчання, на думку С. Шацького, – це не лише передача знань, але й процес взаємин між вихованцем і вихователем [102, 158]. Згадуючи роки

свого навчання, він із гіркотою відмічав, як далеко були вихователі від своїх вихованців, які не прагнули проникнути в душу дитини, стати на її місце, а звідси – конфлікти, ворожість, приниження.

Ще на початку 30-х років ХХ століття з'являються теоретичні роботи, в яких розглядається проблема взаємовідносин вихователів і вихованців. Так, Г. Прозоров, М. Соколов і ін. у роботі «Молоді вчителі та їх взаємини з учнями» [86] характеризували окремі причини негативних взаємовідносин.

Важливе значення для розв'язання проблеми взаємин у педагогічній взаємодії відіграла робота Б. Ананьєва «Психологія педагогічної оцінки», яка вийшла в світ наприкінці 30-х років. У 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 у колективі.

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» [46, 7]. У більшості психолого-педагогічних досліджень проблема взаємин педагогів і вихованців розглядається, насамперед, саме в контексті педагогічного спілкування.

Проблему педагогічного спілкування В. 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 [96].

Виховання є процесом взаємодії вихованця й вихователя. У цьому двохсторонньому процесі виховання можуть проявлятися, як вказував

В. 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 [72, 21].

Ще один напрям у дослідженні спілкування педагогів і вихованців пов'язаний із вивченням контактів. Відзначається, що контакт має низку ознак: довіра, взаєморозуміння, близькість контактуючих сторін, співчуття, співпереживання, співучасть, згода та ін. (Б. Вульф, В. Галузинський, Н. Заверико, А. Мудрик, М. Обозов і ін.).

Дослідження А. Русалінової було присвячено взаєминам майстра й вихованців професійно-технічного училища. Виділено 4 типи ставлення майстра до вихованців: стійко-негативне або відкрито-негативне, стійко-позитивне, нестійко-позитивне, позитивно-негативне [92].

У педагогічній літературі 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) [72, 29]. Відзначаючи особливо важливе значення поняття ставлення, В. 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 [72, 162].

На думку В. Давидова, 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 педагогом і вихованцем, 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 педагога. Це затрудняє особистісне спілкування й виховує обмежену людину замість моральної особи. Навпаки, особистісне спілкування педагога й вихованця створює найбільш сприятливе

середовище для процесу виховання й навчання. Головним моментом педагогічного процесу має бути особистісне спілкування вихованців з педагогом, тобто спілкування, за якого педагог не виступає в якості транслятора предмета, який вивчається (що характерно для технологічного навчання), а сам предмет перетворюється в посередника, в засіб спілкування [98, 108].

Навчальна й навчально-професійна діяльність – це не лише передача знань, але, як правильно підкреслюється [39], 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. Ананьєва, О. Бодальова, Б. 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.

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 [51].

Н. 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 [66].

Водночас, у працях із проблем 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 [4; 35; 74]; засіб активізації пізнавальної діяльності студентів [17; 20; 40]; успішної їх адаптації до навчання у вищій школі [53; 70; 87]; складова педагогічної майстерності викладача вузу [37; 40] тощо.

Починаючи з 90-х минулого століття взаємини викладачів і студентів стають самостійним об'єктом і предметом наукового пошуку. Так, наприклад, В. Казанська [41] досліджувала взаємини викладача з вихованцями в процесі навчання. Були розкриті деякі психологічні механізми становлення та умови формування взаємин педагога і вихованців у процесі професійного навчання, 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. Долинська, [31; 32]); психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів (І. Булах, Л. Долинська, [15]); вплив взаємин викладачів і студентів на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах навчання їх у педагогічному училищі (В. Юрченко, [105]) тощо. У дослідженні І. Зверевої, Г. Радчук взаємини в системі «викладач-студент» розглядаються як одна з психолого-педагогічних передумов гармонізації «Я-концепції» майбутніх практичних психологів [89; 94]. Отже, сучасна педагогічна наука розглядає взаємини викладачів і студентів як особливий соціально-психологічний феномен і важливу складову цілісного педагогічного процесу підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

Найбільш уживаними в сучасній педагогічній науці є поняття

«спілкування», «взаємодія», «взаємини» («стосунки»), «ставлення», «взаємодія між людьми» та ін. Як справедливо відмічає Т. 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 [30].

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» [30, 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 [47].

Незважаючи на тісний зв'язок спілкування й взаємин, необхідно підкреслити, як зауважує А. 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 [71].

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 [30]. Спілкування – це такі інформаційні й предметні і т.д. взаємодії між людьми, в процесі якої реалізуються, проявляються й формуються їх міжособистісні взаємини.

Якщо під взаєминами розуміти внутрішній стан особистості, то

спілкування трактується як процес їх прояву та реалізації, який можна спостерігати [30, 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. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Л. Петровська, О. Соколова, Г. Мюррей, Г.Олпорт та ін.)

Традиційно спілкування розглядається (А. Бодальов, В. Куніцина, Р. Максимова, В. Панфьоров, М. Пікельнікова) 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» [45, 71].

Комплексний підхід до вивчення спілкування (Б. Паригін, В. Соковнін та ін.) вбачається як такий, що найбільш відповідає сучасному стану дослідження цієї проблеми. Так, на думку Б. Паригіна, «є підстави розглядати спілкування як 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» [78; 95].

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. 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 [44, 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 [4]. 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 [3].

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 [60; 65].

Під взаєминами Я. 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 [47, 53].

В одному логічному ряду як синоніми використовуються «культура спілкування» і «культура поведінки», «культура спілкування» і «культура взаємин», «естетика поведінки» і т.д. Таким чином, стверджують Д. Балдинюк, О. Киричук, порушується принцип аспектною чистоти понять, а ширше – закон тотожності в науковому мисленні, який сформульований ще Арістотелем

[5, 60]. Автори культуру педагогічного спілкування визначають як органічну й суттєву частину 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 [5, 65].

А. Бойко обґрунтовує взаємини як педагогічну категорію. Виховні стосунки вона визначає як спеціально організовану під керівництвом педагога 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 [13].

Під взаєминами «студент – педагог» 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 педагогічній та 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 Н. Волкової, І. Зверевої, С. Литвиненко, Г. Локаревої можуть бути класифіковані з врахуванням трьох компонентів взаємодії. Це сприйняття й розуміння людьми один одного, міжособистісна привабливість (тяжіння й симпатія), взаємовплив і поведінка (рольова) [19; 58; 60; 94].

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 [7].

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 [59, 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 [19].

А. Петровський виділяє три форми взаємин: емоційні, неопосередковані спільною діяльністю; міжособистісні, опосередковані цілями й змістом спільної діяльності; взаємини взаємної відповідальності й залежності [81]. Можна назвати такі умовні типи взаємин (М. Обозов, 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 [76].

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

Вони становлять ієрархію, в якій можна виділити різноманітні групи за ступенем значущості їх в системі цінностей людини [19]. 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 представлено 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 дослідниками 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» [14, 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» [14, 131]. Зрозуміло, що за характером і змістом взаємодії стосунки «студент-педагог» будуть вторинними взаєминами.

Н. Дьоміна виділяє різні види стосунків вихователя з вихованцями: взаємини за роллю педагога 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. [27].

У дослідженнях розрізняються такі види педагогічного спілкування: 1) нормативно-педагогічне, що має такі різновиди, які умовно були позначені

як організаційно-педагогічні, інформаційно-педагогічні, контрольні-регулювальні; 2) конструктивно-педагогічне, яке містить у собі мотиваційно-перетворююче й проблемно-розвивальне; 3) емоційно-довірливе [6, 23].

Б. Ломов виділяє інформаційно-комунікативну, афективно-комунікативну й регуляційно-комунікативну сторони спілкування [61].

Г. Андреева розглядає спілкування в єдності комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін [3].

Серед основних видів комунікативної взаємодії в вузі виділяються переконуюча взаємодія, сугестивна й емоційна взаємодія [50].

Залежно від того, якою мірою люди при взаємодії дотримуються інтересів один одного, виділяється три основні принципи: співробітництво, домінування й суперництво [59].

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 стає явною, рівновага порушується й починається домінування [59, 37].

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

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 [1].

Г. Андрєєва 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 [83, 203].

Дослідження В. Юрченка [104] 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» студента [104]. 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. Булах, Л. 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 [15].

Взаємовідносини «педагог–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 взаємовіносин; гуманістичні настанови щодо іншого – авторитарний підхід; центрація на партнерові та взаємодії з ним – центрація на собі. Це дає змогу класифікувати взаємовідносини педагогів і студентів як гармонійні (високого рівня розвитку), невизначені (середнього рівня) і деструктивні (низького рівня).

У педагогічній 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, Н. Волкова, В. Кан-Калик, С. Пащенко при характеристиці структури педагогічного спілкування виділяють „ставлення, поводження й відображення” [19; 44; 79], які фактично є емоційним, поведінковим і когнітивним компонентом установки.

Я. 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 [47].

Провідним із трьох компонентів є емоційний (ставлення педагога до вихованця), з яким пов'язаний когнітивний (знання, розуміння педагогом внутрішнього світу дитини) і поведінковий (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 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 тощо. 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 [94]. Залежно від особливостей прояву соціально-перцептивного аспекту педагогічної діяльності викладача, когнітивна складова взаємин в системі „студент-педагог” може характеризуватися за трьома рівнями: стереотипний, ситуативно стереотипний (або частково стереотипний), творчий.

На думку О. Цокура, структура педагогічного спілкування утворена як мінімум взаємодією трьох основних компонентів: вербального (забезпечує функціонування механізму передачі-прийому навчальної інформації), перцептивного (керує 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 [100, 33–34].

1.2. Взаємовідносини «студент – педагог» у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти

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

ізоляція від них.

Тривалі, стійкі й достатньо взаємопов'язані міжособистісні взаємовідносини не лише сприяють утворенню певних норм поведінки, взаєморозумінню, емоційним ставленням, але й беруть участь у формуванні й розвитку особистості [95, 162].

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 [107, 116].

Феномен спілкування здійснює багатозначний вплив на стосунки між викладачем і студентами. Водночас, оптимізація педагогічного спілкування, на думку О. Леонт'єва, створює найкращі умови для формування особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат, управління соціально-психологічними процесами, дозволяє максимально використовувати особистісні особливості вихователя [54, 8].

На нашу думку, навчальний процес слід розглядати як засіб розвитку взаємин. Особливо це важливо враховувати при організації навчально-виховного процесу в вищих педагогічних навчальних закладах, головною метою якого є формування й розвиток особистості майбутнього фахівця.

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. 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 [28, 14].

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 [82, 118].

Як вказує Б. 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 [78, 139].

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%) [42].

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 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, привабливаючу сторони, так само як і працю балерини, яка «порхає» на сцені [24, 26]. У дослідженні [73] встановлено, що студенти при характеристиці ідеалу педагога вказують на такі його найважливіші якості як любов до дітей, справедливість, чесність, чутливість, увагу, доброзичливість тощо, однак при цьому вони урівнюють їх щодо професійної значущості та слабо аргументують свою точку зору.

У дослідженні Л. 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 праксичних і гностичних переживаннях. Результати засвідчили, що комунікативний і праксичні елементи навчально-професійної діяльності більш значимі для студентів педвузу, ніж гностичні. Посилення гностичного компоненту 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 [16, 62].

Педагогічне спілкування, взаємини викладачів і студентів позначається на формуванні професійно-педагогічних здібностей у майбутніх педагогів. У дослідженні [57] 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. Асєєв, Л. Бенедіктова, Л. 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 [8].

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.

Внутрішній світ людини тим багатший, чим багатше його індивідуальний досвід [72, 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.

Спілкування в життєдіяльності педагога виступає не лише як особливий спосіб професійного впливу, але і як сфера його особистісного розвитку, і як спосіб утвердження людини в іншій людині (Б. Вульф, Н. Заверико), і як особливий спосіб входження в спільну педагогічну діяльність [21; 38].

У дисертаційному дослідженні В. 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 [104].

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 [99, 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 [99, 757]. Через це за характером взаємин у системі „педагог-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 [15], 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.

Взаємовідносини мають базуватись на гуманізмові. Гуманізм розуміють як сукупність поглядів, що виражають повагу гідності та прав людини, турботу про блага людей, їх всебічний розвиток, про створення сприятливих для людини умов суспільного життя [21, 59]. Ставлення до людини – головний показник не лише суспільної моралі, але й моралі кожного з нас, – зазначав Б. Вульф. – Це ставлення може бути добрим або недобрим, уважним або байдужим, упередженим чи об’єктивним. Важливо, щоб воно було гуманним. Гуманізм – активне людинолюбство, тобто початкова віра у позитивні можливості людини. Гуманізм виступає неначебто вектором соціальності,

виражаючись у такій якості особистості, як гуманність. Вона втілюється у здатності сприймати людей такими, які вони є, вірити в їх добрі наміри, допомагати стати кращими [21, 8].

Упевнені, що людина стає особистістю, готовою до самореалізації свого гуманістичного потенціалу не завдяки пасивному сприйняттю моральних норм, а лише через пошук самої себе, гуманне ставлення до іншої людини.

Цінувати в людині її неповторну індивідуальність, а не тільки корисні для того або іншого використання властивості, причому не неповторність, що виражається у примхах і другорядних особливостях, а у головній, істотній якості цілісної особистості – ставитись до людини гуманно. Знайти моральні цінності, моральні орієнтації, що інтегрують особистість в єдине ціле, зрозуміти їх у неповторності – означає поставитись до Людини з моральною зацікавленістю. Лише за таких умов визнається самоцінність іншої особистості. Визнання людської гідності виявляється і в особливому ставленні людини до самої себе, і ставленні до неї суспільства.

Як відзначає Б. Вульфов [21], утвердження у суспільній і особистій свідомості людської гідності можливе за умови поліпшення, поглиблення взаєморозуміння людей, розвитку товариськості, дружелюбності – критеріїв сформованості ціннісної орієнтації на Людину.

Проте, С. Рубінштейн стверджує, що любов до абстрактного людства (нехтування іншими живими людьми) – гірший ворог справжньої людяної любові до людей, любити треба людство в людях, із якими пов'язує життя, і в них треба любити людство таким, яким воно є, і таким, яким воно буде, таким, яким воно стає, і яким ми ж маємо його зробити [91, 461]. Щодо взаємовідносин між педагогами і студентами в умовах вищого навчального закладу, то вони сприяють становленню професійної самосвідомості майбутніх педагогів, залученню їх до загальнолюдської та професійної культури, формуванню ціннісної орієнтації на Людину, встановленню позитивних взаємин як з дорослими, так і однолітками, самоменеджменту щодо цінностей та нормативних правил соціуму, і є чинником освітнього процесу.

1.3. Соціально-педагогічні механізми та шляхи становлення оптимальних стосунків студентів і педагогів

Міжособистісні взаємовідносини виникають, розвиваються в процесі спілкування. Спілкування – це інформаційна й предметна взаємодія, в процесі якої реалізуються, проявляються й формуються міжособистісні взаємини [47].

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 [95, 162].

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. Каган) про спілкування як міжсуб'єктну взаємодії в системі суб'єкт-об'єктних відношень.

В. 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» [72, 21]. Взаємини людей формуються в процесі їх взаємодії [72, 166].

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, уміннями 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 можливному 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 [82, 117].

Розрізняють різні підходи до пояснення сутності феномену педагогічного спілкування: 1) як поведінки, представленої реакціями педагога та учнями (біхевіоризм); 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 (інтераціоналізм) [19].

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 [55, 62]. Він становить змістовну сторону соціального контакту.

Як вважає Х. Лійметс, взаємини між вихованцями – також результат обміну цінностями, спілкування [55]. 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 [55, 66].

У дослідженні [22] встановлено, що в піддослідних із демократичним стилем педагогічного спілкування вище соціометричний статус (4 і 2 вибори), менша соціальна екстрапунітивність за анкету 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 [22, 67].

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.

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. Міллер, І. Стайвер, Дж. Джордан, Дж. Суррей).

Так, ядром психологічної моделі жінки Дж. 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 [99].

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 вихованців до нього [6, 39]. Через це

В. Сухомлинський переконував педагогів цілеспрямовано формувати ставлення до себе, щоб впливати на них: «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» [96].

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 [6, 39–40].

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

- ступінь взаємозв'язку між індивідами визначає “питому вагу” значущості всіх інших факторів;
- подібність-контраст партнерів за: а) індивідним (природним) і особистісним характеристикам; б) уявленнями про себе („Я-концепція”) і про іншого (партнера);
- рівень психологічних характеристик, на якому відшукується подібність-контраст; 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);
- 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;
- 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;
- 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);

– кожен окремий 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;

– групи людей, а тим більше колективи, не існують самі по собі, а вступають у складні й різноманітні зв'язки з іншими групами [75; 92].

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 [43, 263].

Щодо ролі предметної діяльності в формуванні взаємин між людьми С. 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 [91, 336].

У працях, 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. Петровський запропонував концепцію діяльнісного опосередкування міжособистісних взаємин [81], згідно з якою міжособистісні взаємини в будь-якій достатньо розвиненій групі розглядаються як опосередковані змістом і цінностями діяльності.

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 [47, 155]

Численні дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи (Н. Кузьміна, О. Мороз, Н. 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» [24, 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 елемента організаційної системи, а прийняття керівника підлеглими описується як видима здатність керівника

забезпечувати розв'язання групового завдання [77, 203].

У дослідженні В. Богословського, Б. 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 [11, 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.

У дослідженні Т. 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 образу «Я» [30].

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. Вся сукупність таких характеристик складає рефлексивну структуру групи [65].

На думку Я. Коломинського, соціально-психологічна рефлексія розуміється як здатність суб'єкта сприймати й оцінювати основні параметри

своїх власних взаємин із іншими членами групи [47, 282].

Із процесуальної точки зору, рефлексія, яка розглядається в цьому психологічному контексті, становить єдину перцептивно-рефлексивну діяльність, яка виконує для суб'єкта когнітивно-регулятивну функцію [65, 68].

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

Основу правильно організованого педагогічного спілкування М. 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. Пирогов спрямовував викладачів на організацію педагогічно доцільних взаємин із студентами. Важливо, щоб взаємини були проникнуті гуманізмом відповідно до загальної мети – виховати гуманну людину [83, 397].

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 [28, 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 [82, 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 [82].

У педагогіці вищої школи розроблені основні вимоги до вузівського рівня системи взаємин «педагог-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 [43, 260-261]. При цьому підкреслюється важливість організації взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю.

В умовах педагогічного навчального закладу важливим завданням є формування педагогічних здібностей майбутніх вчителів. У зв'язку з цим

цікавими видаються результати дослідження [57] впливу спілкування педагогів у діаді на формування їх педагогічних здібностей. Для оптимізації взаємин викладачів і студентів важливим є висновок про те, що формування педагогічних здібностей у спілкуванні педагогів у діаді відбувається перш за все в узгодженому, кооперативному типі взаємодії, який ґрунтується на симпатіях і позитивних оцінках педагогами один одного як фахівця.

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 [57, 79-80].

Особливого значення набуває готовність учасників педагогічної взаємодії до встановлення оптимальних взаємин між собою. Формування психологічної й педагогічної готовності майбутніх педагогів 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 наявністю 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 [82].

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 [19; 21].

Серед компонентів комунікативної компетентності дослідниками виділяються 1) вплив (як формувати); 2) організація (як спонукати); 3) передача інформації. 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.

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

Серед характеристик особистості, які позначаються на її взаєминах із колективом, його окремими членами й іншими людьми, В. 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 [72, 339].

Під «оптимальними» В. Юрченко розуміє такі взаємини між викладачами й студентами, які є особистісно-орієнтованими: забезпечують дотримання педагогічних умов для самоствердження й самореалізації студента; створюють емоційно-психологічний клімат, який сприяє виникненню почуття психологічної захищеності, зняттю надмірного хвилювання в ситуації випробування (наприклад, на іспиті), 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 [104].

Провідною формою не директивних взаємодій між викладачем і студентом, на думку І. Булах і Л. 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 [15].

Які ж шляхи (умови й засоби) формування взаємин викладачів і студентів у умовах цілісного педагогічного процесу вищого педагогічного навчального закладу? 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 [62, 89]. Позичі 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 викладач вузу виходить із того, що студент постає чи повинен постати як суб'єкт, який спілкується [6, 35].

Зважаючи на неоднозначність зв'язків спілкування та взаємин, Я. 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 [47].

Починаючи з 80-х років минулого століття в наукових розробках 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. Амонашвілі, В. Аранський, Ю. Бабанський, Т. Гончарова, Є. Ільїн, Б. Мітюров, І. 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.

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 [107, 116].

Взаємовідносини між педагогами й студентами розгортаються передусім у конкретних ситуаціях навчально-професійної діяльності. Саме тому одним із шляхів утілення особистісно-орієнтованої моделі педагогічної взаємодії В. Юрченко [104] 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 фахівця. 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 інтерактивних методів організаційно-виховної роботи.

Склалася така система роботи з оптимізації взаємовідносин 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. Викладачі свідомо дотримуються педагогічно доцільних професійно-рольових програм поведінки.

2). Заняття-гра (наприклад, заняття типу «Що? Де? Коли?», «Педагогічне лото», ділова гра «Батьківські збори» та ін.), яке створює сприятливу емоційну атмосферу без надмірного психологічного напруження й хвилювання, сприяє ідентифікації студента з новою соціально-професійною роллю «педагог», знімає 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 студента, 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.

Для розробки способів педагогічної взаємодії зі студентами вузу була зроблена спроба [103] використання на заняттях із педагогіки 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 результати роботи всієї групи 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 виступає той, хто навчається, й навколо нього конструюється «така система взаємин, яка дозволяє йому досить повно розкрити свої резервні можливості. Це знімає емоційне й нервові напруження, знижує традиційне хвилювання, тривожність і занепокоєння студентів, яке характерне для стандартних форм опитування [103, 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 [43, 259].

Відзначаємо, що у теорії комунікації встановлено: 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 [84]. 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 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 [68; 84].

Ознаками недостатньої педагогічної 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 [19]. Саме характер міжособистісних взаємин, які складаються в педагога з вихованцями, на нашу думку, і повинен служити критерієм для оцінки психологічних знань педагога, їх повноти, глибини й адекватності. Таким чином, щоб оцінити рівень педагогічних 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 ЗВО.

У цьому плані важливу роль відіграє стиль професійно-педагогічного спілкування викладача зі студентами як сукупність індивідуально-типологічних особливостей педагогічної взаємодії. У стилі знаходять відображення: а) особливості комунікативних можливостей педагога; б) досягнутий рівень взаємин; в) творча індивідуальність педагога; г) особливості студентського колективу [43, 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; щирість, відвертість і природність у спілкуванні, 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, орієнтація на дискусію та обміркування; прагнення особистісного зростання; досить висока й адекватна самооцінка; розвинене почуття гумору [59, 35].

Результатом розвитку взаємин викладачів і студентів може бути їх співтворчість у процесі навчання. На думку С. Дмитрієвої, спонукати студентів до співтворчості, організовувати 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 [29].

Важливим психолого-педагогічним чинником успішної організації співтворчості викладача і студентів у процесі навчання є: оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів; використання елементів тренінгу; проблематичність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань; застосування групових форм навчання студентів; створення психологічної атмосфери взаємної поваги й моральної рівності учасників співробітництва; трансформація педагогічної позиції викладача з «носія» інформації на консультанта й організатора процесу навчання; зміна позиції студента з «учнівства» на «партнерство» [29, 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 до взаємопорозуміння, готовність допомогти їм у професійному самовизначенні та самореалізації [6, 59].

Отже, проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної та соціологічної літератури засвідчує:

У більшості психолого-педагогічних досліджень проблема взаємовідносин педагогів і вихованців розглядається, насамперед, у контексті педагогічного спілкування, що не розкриває всю складність структури й змісту цього соціально-педагогічного 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.

У працях із проблем педагогіки вищої школи педагогічна комунікація та взаємовідносини в студентській академічній групі, а також у системі «педагог-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 ЗВО; складова педагогічної майстерності викладача. Взаємини викладачів і студентів стають самостійним об'єктом і предметом наукового пошуку.

У педагогічній науці відсутнє єдине розуміння суті й структури взаємовідносин педагогів і студентів як особливого соціально-педагогічного феномену. Під взаєминами «педагог-студент» ми розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається як загальними соціально-педагогічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів і правилами та соціальними нормами ЗВО.

На основі вивчення наукових джерел встановлено, що взаємовідносини педагогів 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).

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, вибірккові й емоційні.

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

У якості критеріїв та емпіричних показників взаємовідосин викладачів і студентів дослідниками розглядаються: рефлексивні й соціально-педагогічні 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; наявністю чи відсутністю бар'єрів (інтелектуального, мотиваційного, морального й емоційного) у

взаємостосунках; бажання, прагнення й рольові очікування взаємодіючих сторін; вибір стилю поведінки в конфліктній ситуації; наявність стресів і напруженості в контактах тощо.

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); 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 педагога формується позитивна й динамічна характеристика студента; він створює сприятливі умови для розвитку особистості, розкриття його творчого потенціалу; швидко змінює власну поведінку на основі врахування змін, які в відбулися в студента, й передбачення подальшого його розвитку).

Взаємовідносини «педагог–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).

У педагогіці вищої школи розроблені основні вимоги до взаємовідносин 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 проявів 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 й реалізація на його основі всієї системи виховної роботи; 5) включення студентів у різні форми початкової дослідницької діяльності; 6) створення умов для підвищення громадської 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 педагогів у студентському дозвіллі; виховна робота кураторів. При цьому підкреслюється важливість організації взаємин на основі захопленості спільною діяльністю.

Оптимальними є педагогічно доцільні взаємини викладачів і студентів, які сприяють самоствердженню й розвитку студента; створюють атмосферу психологічної захищеності, зниження емоційного напруження; формують позитивне взаємне оцінне ставлення; передбачають взаємообмін соціально-рольовими функціями в дидактичній взаємодії; забезпечують активну участь, співтворчість у спільній навчально-професійній і науково-пошуковій діяльності. Особливо важливе значення для формування оптимальних взаємовідносин є рівень педагогічної культури й компетенції учасників освітньої взаємодії як складової загальної й професійної їх культури.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ІЗ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМВІДНОСИН СТУДЕНТІВ І ПЕДАГОГІВ

2.1. Методичні основи дослідження взаємовідносин студентів та педагогів закладу вищої освіти

Теоретична й практична значущість дослідження взаємовідносин студентів і педагогів обумовлюється насамперед тим, що вони є важливою ланкою педагогічного процесу, розвитком соціальної й пізнавальної активності студентів, особистісним їх зростанням і професійним становленням. Водночас це важливо й для вирішення низки соціально-педагогічних 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 педагогічної 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; впливати на мотиваційну й операційну структуру їхньої діяльності, а також сприяти створенню 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, 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.

Виходячи з понятійного розмежування взаємин і спілкування й того, що соціометричний вибір виявляє міжособистісні настанови членів групи, необхідно суттєво уточнити, як зазначає Я. 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 [47, 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. Так, А. Петровським був запропонований референтометричний метод (референтометрія) – методичний прийом, спосіб виявлення референтності членів групи для кожного індивіда, який до неї входить. Важлива характеристика референтометричного методу – глибока вмотивованість поведінки досліджуваного, 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 досліджуваним інтересу до позиції даного суб'єкта про значимий об'єкт.

Особливо перспективним напрямом у вирішенні завдання дослідження взаємин є стратометрична концепція А. 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 питальників, приводили до того, що взаємини або взаємодія як такі не тільки не досліджувалися, але навіть нібито виносилися за дужки дослідження [106].

У зв'язку з цим особливої уваги заслуговують інтерактивні методики дослідження різних аспектів взаємин педагогів і вихованців, які були розроблені українським дослідником В. Власенком [18]. Перевагу мають активні інтерактивні методики з ігровими елементами. Тобто такі, що передбачають безпосередньо реальну взаємодію педагогів і вихованців на

спеціально організованих заняттях із урахуванням певних алгоритмів [18].

У сучасній психодіагностиці існує низка методичних процедур для вивчення оцінних ставлень викладачів і студентів, зокрема методика О. Стамбулова, Ю. Харіна «Викладач очима студентів» [90]. 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 педагогів і вихованців, не несе емоційного навантаження й нерідко ігнорується значною кількістю опитуваних або виконується формально [18]. Перебуваючи в ситуації «вимушеного» оцінювання, студенти нерідко формально проставляють бали.

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

Провідним типом діяльності студентів є, як відомо, навчально-професійна діяльність, яка пронизує весь цілісний педагогічний процес у ЗВО 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 [80, 118]. У навчанні має місце досить складна картина рефлексивних відносин,

що властива лише спільній 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 [41, 46].

Щоб зрозуміти дію численних педагогічних умов на процес формування взаємин у системі «студент-викладач», потрібно їх вивчати в тій спільній діяльності, в якій вони швидше за все розгортаються. Такою діяльністю є процес професійного навчання як органічна єдність і взаємозумовленість навчально-професійної діяльності студента та викладацької (педагогічної) діяльності педагога. З цією метою була зроблена спроба проаналізувати якості особистості та діяльності студентів і викладачів, які проявляються під час педагогічної взаємодії між ними.

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 педагогічної інформації. Для цього ми застосовували анкетування, опитування, тестування студентів і викладачів педагогічного коледжу.

На першому етапі експериментального дослідження нами був вибраний пошуковий діагностичний експеримент, метою якого було виявлення соціально-педагогічних феноменів і особливостей взаємин педагогів і студентів в умовах цілісного навчально-виховного 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–педагог» нами розв’язувалися такі дослідницькі завдання: вивчення цінностей і потреб викладачів і студентів у взаєминах один із одним; вивчення особливостей сприйняття та оцінки викладачами і студентами стосунків, які складаються між ними; дослідження особливостей взаємних оцінних ставлень викладачів і студентів у педагогічному процесі; здійснення аналізу механізму впливу взаємин у системі «педагог-студент» на навчально-професійну діяльність і особистісне зростання майбутнього фахівця.

Методики дослідження: анкета для студентів на визначення особливостей взаємин у системі «студент-педагог»; анкета на дослідження уявлення викладачів і студентів про характер ідеальних взаємин у системі «викладач-студент»; модифікований варіант інтерперсональної методики Т. Лірі [93]; опитувальний лист «Викладач очима студентів» (варіант методики Харіна-Стамбулова) [85].

Експеримент здійснювався у педагогічному коледжі комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (53 студента I-III курсів, 14 викладачів).

Зупинимося на аналізі конкретних результатів дослідження взаємовідносин педагогів і студентів як соціально-педагогічного чинника гуманізації навчально-виховного процесу.

2.2. Особливості стосунків «студент – педагог» у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти

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.

Для розв'язання завдань нашого дослідження важливою є думка В. 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 [72]. 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.

На першому етапі розв'язання цього 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 характеристик життєдіяльності, які за результатами попереднього опитування, мали найбільшу рейтингову вагу для викладачів і студентів.

Зміст опитувальника для викладачів включав такі 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 [93].

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 «педагог-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 життя 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.

Встановлено, що цінність взаємин «педагог-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.

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 педагогами. Через це стосунки з викладачами особливо не позначаються на тому, як складається життя першокурсників у нових соціальних і педагогічних умовах навчання в педагогічному коледжі.

Цікаві результати, на наш погляд, дав 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.

Разом із тим, ракурс сприйняття та критерії оцінки взаємин із викладачами змінюється протягом періоду навчання студентів у педагогічному навчальному закладі. Хоча 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», «отримувати поради від викладачів»), 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» тощо), то для студентів старших курсів – це спілкування, яке пов'язане, насамперед, із навчально-професійною діяльністю. Через це взаємини з педагогами вони розуміють 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. Стосунки з досвідченими фахівцями, спілкування з ними дає змогу, на їхню думку, спостерігати за професійною поведінкою педагогів, аналізувати модель майбутньої педагогічної діяльності. Студенти підкреслюють великий виховний потенціал цих взаємин, які є практичною школою моральності, розуміння один одного. 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 тощо. Важливим для них є й те, щоб ці взаємини давали їм задоволення, подобалися б

їм і були для них бажаними.

Хоча загалом рівень взаємин з викладачами оцінюється студентами високо, а дехто говорить про них навіть із захопленням, 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» тощо.

Разом з тим, до 3-го курсу зростає кількість студентів, у яких не виправдалось сподівання на особливі стосунки з викладачами в умовах освітнього закладу. Частина з них (17,5%) прямо вказують на те, що взаємини з викладачами такі ж самі, як і раніше 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 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, такі студенти перебувають у стані емоційного напруження, а то й острашу за своє майбутнє в навчальному закладі.

Наскільки виражена потреба викладачів і студентів у підтримці 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 навчальної діяльності, наявності потреби в ній, сам процес навчання об'єктивно запускає механізм розгортання педагогічної взаємодії між його суб'єктами. Водночас, взаємодія у навчанні формує певний механізм, який об'єднує дії

педагога й вихованців. 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 таблиці 2.1. 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.

Таблиця 2.1

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

Через особливості власного соціально-рольового статусу такі стосунки ініціюються 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.

Дуже рідко взаємини з викладачем виходять за межі навчальних запитань і набувають особистісного забарвлення. 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».

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, складається сам процес спілкування. А так як часто викладачу не вистачає ні першого, ні другого, то не відбувається й сам процес спілкування між студентами й педагогом.

Отже, цінність взаємин із викладачами закладу вищої освіти 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.

У взаєминах, як розглядалося нами вище, можна виділити три компоненти: емоційний (емотивний); когнітивний (раціональний); інтерактивний (поведінковий, «взаємодійний»).

Для розкриття механізму впливу взаємин «викладач-студент» на гуманізацію навчально-виховного процесу важливим значенням є аналіз когнітивного його компоненту. Протягом навчання в освітньому закладі студент перебуває в різних системах взаємин («студент-викладач», «студент-академічна група», «студент-однокурсник» та ін.), сприймання й оцінка яких може формувати когнітивну основу його майбутніх взаємин. 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.

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 зі 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 опитаних викладачів) всю вину за ускладнення взаємин із студентами покладають виключно на останніх.

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.

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.

Які труднощі у взаєминах із викладачами переживають студенти? Як бачимо з табл. 2.2 помітне явне «звинувачення» свого партнера по взаєминах 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 оцінках ставленнях викладачів і студентів.

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

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. Однак студенти не лише констатують труднощі у взаєминах, але й намагаються зрозуміти при цьому викладача, навіть дати йому якусь пораду. Суттєві розбіжності в сприйманні та оцінці студентами й викладачами взаємин між собою, що проявляється в усвідомленні труднощів, які при цьому виникають, наочно представлені на рис. 2.1.

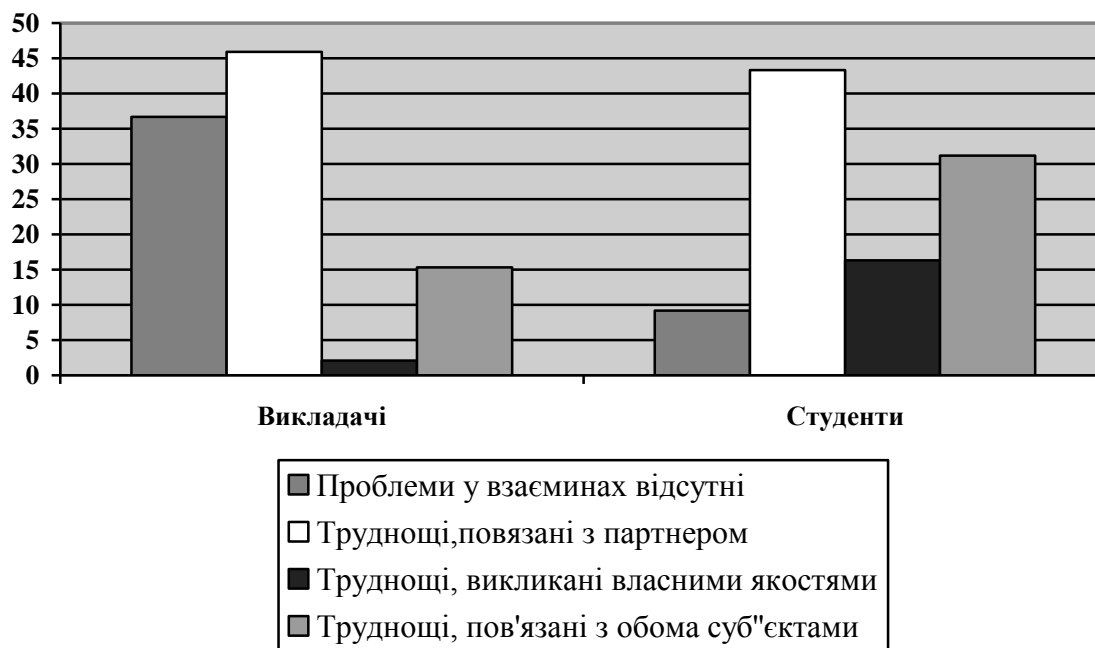


Рис. 2.1. Усвідомлення викладачами і студентами труднощів у взаєминах між собою

Як бачимо, для студентів ситуація їх взаємин із викладачами є непростною. 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 гуманістичних відносин. 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 відповідей викладачів і студентів на запитання анкети «Який стиль стосунків

викладачів і студентів Вас найбільше задовольняє?» спростував це наше припущення. Проаналізуємо результати опитування (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

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

Як бачимо в табл. 2.3, 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. Хоча 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?».

Усі 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 (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 довіри тощо). Важливе значення в цих взаєминах для студентів має погодження 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 помічати цієї зміни в соціальній ролі студента і продовжують ставитися до них як таких, хто ще тільки навчається. Така ситуація не може не позначатися на взаєминах студента з викладачем. Навпаки, часто породжує конфліктну (частіше за все приховану) ситуацію.

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.

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 зміну системи цінностей студентів у педагогічній сфері.

Особливі помітні відмінності в першокурсників, які, по-перше, розв'язують складне завдання дидактичної адаптації до умов навчання, попадають у інше соціальне поле педагогічної взаємодії з викладачами освітнього 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 навчального закладу, вчорашні старшокласники очікують на нове ставлення до себе з боку педагогів не лише як до студентів, але і майбутніх педагогів. 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», «позитивні», «приємні» тощо), або взагалі не давали ніякої відповіді. Частина з них або ж ідеалізує такі взаємини, або ж розглядає їх через призму статусно-рольових відмінностей між студентом і викладачем.

Досвід спілкування і взаємин із викладачами, отриманий протягом першого року навчання в педагогічному освітньому закладі, призводить частину другокурсників до розчарування – вони видалися не такими, на які вони очікували. Лише двоє 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 ділові стосунки, які спрямовані суто на покращання

успішності навчання й опанування педагогічною професією. Цікаво, що 18,9% студентів-другокурсників зазначили, що вони повинні бути в міру стриманими. 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 коледжу, а й вперше апробували 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-педагогічні 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, або заперечення їх як таких, що є неможливі. Все ж більшість із них 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».

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-педагогічних 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?». Усі 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. 2.4. Як видно з таблиці, 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, проте їх перелік і ранг значущості дещо відрізняється. Викладачі найчастіше вказували на таку моральну категорію як чесність, доброта, людяність у стосунках. Студенти ж найбільше цінують у викладачів

поряд із такими моральними якостями як доброта, чесність, також і справедливість і об'єктивність. Така розбіжність є зрозумілою, адже ставлення викладача до студента проявляється, насамперед, через оцінку результатів навчально-професійної діяльності студентів.

Таблиця 2.4

Критерії оцінок викладачами і студентами педагогічного коледжу
партнерів по взаєминах

Критерії оцінок партнера по взаєминах	Цінності студентів щодо викладачів%	Цінності викладачів щодо студентів%
Ділові якості	20,9	40,3
Моральні якості	38,2	43,6
Емоційні якості	12,5	1,6
Комунікативні якості	28,4	14,5

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 свої (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-педагогічної сторони освітнього 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.

Розглянуті результати дослідження виявили: 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 підготовці викладачів вищої школи, відсутності в педагогічному арсеналі ефективних засобів діагностики розвитку особистості майбутнього фахівця.

У процесі становлення особистості майбутнього фахівця 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 буде 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 може негативно позначатися й на перебігу взаємин у системі «викладач-студент».

Як засвідчують результати нашого дослідження, значна частина студентів педагогічного коледжу не характеризується стійкою позитивною спрямованістю на педагогічну професію. Лише в 36,9% першокурсників і 63,5% старшокурсників сформована позитивна професійно-педагогічна спрямованість. Студенти з почуттям вдячності розповідають про тих педагогів, які, здійснили позитивний вплив на утвердження їх як особистості. Але вони з сумом відзначають, що нерідко взаємини з окремими викладачами не залишають якогось помітного відбитку, не стимулюють бажання продовжувати спілкуватися з ними. У відповідях студентів одна думка – чим напруженіші взаємини з викладачами, тим гостріше й болючіше переживається незадоволеність собою та обставинами власного життя, тим більше усвідомлюється ущербність.

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) [91]. Після обробки результатів ми зіставили дві позиції опитувальника: «Об'єктивність в оцінці знань» і «Оцінка викладача для мене важлива» з показниками оцінки гностичного, емоційного та поведінкового компонентів діяльності викладача. Результати опитування 53 студентів, які дали оцінку 14 викладачам педагогічного коледжу, наведені в табл. 2.5.

Як видно з табл. 2.5 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).

Отже, чим вище оцінюється студентом викладач, чим більш він є для нього авторитетний, тим більш значима для студента оцінка цим викладачем результатів його діяльності.

Таблиця 2.5

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

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. 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 педагога. Саме взаємини системи «студент-викладач» є тією соціально-педагогічною цариною, де чи не вперше розгортається професійне самоствердження майбутнього педагога, формується його професійна самосвідомість, закладається модель поведінки й діяльності.

Професійна підготовка майбутнього педагога полягає не лише в опануванні ним професійно-необхідними знаннями, вміннями 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 педагог набуває своєї професійної ідентичності, збагачує та коригує 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 фахівця має зважати й на повсякденне включене спостереження студента за реалізацією викладачами певної моделі професійної поведінки, яке відбувається від час взаємин із ними.

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 світогляду. Через це в педагогічній освіті єдино сприйнятливим може бути лише суб'єкт-суб'єктний підхід, який означає, що процес соціалізації особистості майбутнього педагога має відбуватися, насамперед, під час розвивальної взаємодії в системі «студент-викладач». Ідентифікація студента з викладачем допомагає йому набутти 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 орієнтації й способів поведінки майбутнього педагога, зокрема альтруїстичних почуттів і відношень особистості, почуття власної гідності та прийняття самоцінності іншої людини, педагогічного оптимізму та співчуття тощо. Водночас можливість ідентифікації студента з викладачем слід розглядати у зв'язку з системою «взаємних оцінних ставлень» [18], які складаються між ними. Своєрідним «каталізатором» цього процесу є авторитет викладача, його високий ступінь значущості як особистості, так і носія професійно-педагогічних цінностей.

Обстеження студентів педагогічного коледжу за допомогою модифікованого варіанту інтерперсональної методики Т. Лірі [93] 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. 2.6.

Таблиця 2.6

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».

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 розглядається дослідниками 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 на формування особистості.

Взаємини «студент-викладач» розгортаються найперше в діяльності, яка є провідною для майбутнього фахівця педагогіки, особливо на перших курсах навчання його в 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 рольових позицій його суб'єктів, що ускладнює процес набуття професійної ідентичності.

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

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

2.3. Зміст експериментальної програми з оптимізації взаємовідносин студентів і педагогів закладу вищої освіти

Гуманізм, як відомо, передбачає таке ставлення до людини, яке перейняте турботою про її благо, повагою до її гідності, людяності. Нині особливо проникливо звучать слова К.Ушинського про те, що найголовніше завжди залежатиме від особи безпосереднього вихователя, що стоїть віч-на-віч з вихованцем [97, 41]. Формування творчої, достатньо самореалізованої

особистості майбутнього педагога – головне завдання педагогічної освіти, розв'язання якого значною мірою залежить від викладача вищого педагогічного навчального закладу.

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 силою залишається викладач: високий рівень його професіоналізму і майстерності, добродійні якості, гуманістична налаштованість на педагогічну взаємодію.

Гуманізація педагогічного процесу покликана подолати невинуватий дидактичний гегемонізм у вищій школі, за яким завдання навчання повністю подавляють завдання формування майбутнього педагога перш за все як навчальному закладі є фахівець, який успішно склав екзамен і заліки, 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 педоцентризму, що складатиме основу моделі його майбутньої педагогічної поведінки.

Одним із чинників гуманізації навчального процесу в педагогічному навчальному закладі є, на наш погляд, високий рівень педагогічної компетентності викладачів, яка в складовою їх загальної педагогічної культури (Н. Чепелева). Встановлено [101], що недостатній рівень педагогічних 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 педагогічні знання викладача можуть існувати в різних формах: педагогічна інформація, яка засвоєна ним протягом навчання в

навчальному закладі та шляхом самоосвіти; педагогічна компетенція як особистісне надбання, яке виявляється в педагогічних настановах і цінностях; втілення знань педагогічних закономірностей і власної компетенції в повсякденне життя та педагогічну практику. Можна гадати, що педагогічна 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 компетенції викладача, рівня усвідомлення, дієвості його педагогічних знань.

Про невисокий рівень педагогічної компетенції викладачів педагогічного коледжу свідчать результати нашого дослідження про те, що цінність взаємин «студент-викладач» для педагогів суттєво нижча, ніж для студентів. Викладачі мають потребу в спілкуванні зі студентами, 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 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.

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

Педагогічна компетенція викладача є передумовою високого рівня його професіоналізму й педагогічної майстерності за умови його цілеспрямованості,

самостійності педагогічного мислення, реалізації запланованої програми професійно-педагогічної дії. Особливе значення має при цьому мотивація педагогічної діяльності й професійної самоосвіти та самовдосконалення.

Як відомо, педагогічна 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, що педагогічна 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.

Розв'язання завдання підвищення педагогічної компетенції викладачів вищої школи як чинника гуманізації навчального процесу потребує, по-перше, налагодження чіткої системи підготовки викладачів закладів вищої освіти. Перспективним вбачається навчання у магістратурі, де особлива увага надається психолого-педагогічній підготовці.

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.

Сама по собі проблема підготовки педагога настільки широка, що в одній роботі неможливо відобразити все розмаїття її змісту. Ми зупинимося лише на деяких соціально-педагогічних 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, 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 вихователя високого рівня розвитку

організаторських і комунікативних умінь.

Проте дидактична й комунікативна компетентність, соціально-психологічна грамотність майбутнього фахівця 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.

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). 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» [98, 113].

У процесі взаємодії студента з предметом пізнання в нього формуються знання, уміння і навички, 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 педагога, 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, здатного

успішно самостійно виконувати професійно-рольові функції. Через це 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%). Хоча 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 коледжі 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 педагогів. 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 студентам надається можливість сповна виявити свою ініціативу та самостійність, а педагогам – репрезентувати своє бачення шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів. По впровадженню комунікативно-розвивальної моделі навчання майбутніх

педагогів може бути обрано вивчення предметів психолого-педагогічного циклу. Для прикладу назвемо декілька організаційно – методичних підходів такого навчання. Педагогічна імпровізація. Загострює інтерес до навчання, полегшує контакти викладачів зі студентами. Так, наприклад, при закріпленні теми психологічного обґрунтування методів педагогічного впливу може використовуватися тестова методика «Хто підніме папірець?» (А. Фурман). Студентам пропонується 10 різнопланових ситуацій-задач і 8 можливих реакцій-розв'язок. Протягом регламентованого часу (15 хвилин) слід вибрати найбільш оптимальне і близьке до нього рішення і обґрунтувати його. Це вимагає не лише високої педагогічної 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. Заняття-діалог. Студенти готують дві міні-доповіді. Темі обираються такі, що викликають дискусію. Під час дискусії визначаються найбільш ефективні напрями дослідження.

Це буде сприяти розвитку комунікативних умінь студентів: 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 учасниками самого діалогу.

Вважаємо, що така робота буде сприяти підвищенню мотивації навчання студентів, орієнтації на практичне використання знань, застосуванні при цьому міжособистісної комунікації як дієвого дидактичного засобу. Це позитивно позначиться на професійному самовизначенні студентів, соціально-професійному аспекті їх «Я-концепції», розвитку комунікативних умінь.

Розробляючи цілісну програму оптимізації взаємин викладачів і студентів як чинника гуманізації освітнього процесу, ми виходили з того, що оптимальні взаємини – це взаємини між викладачами та студентами, які є особистісно-орієнтованими: забезпечують дотримання педагогічних умов для самоствердження і самореалізації студента як майбутнього педагога; створюють емоційний 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 [104].

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 студентів до реалізації педагогічних функцій, які важливі для їх майбутньої педагогічної діяльності. Менш за все, на наш погляд, цьому сприяє традиційна (інформаційна) модель навчання, за якою навчальний матеріал подається в готовому вигляді, або через самостійне опрацювання обов'язкових джерел інформації; опанований матеріал відтворюється студентами на наступному занятті та оцінюється викладачем; має місце регламентація змісту, темпу, методів і організаційних форм навчання тощо.

При вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу треба намагатися реалізовувати альтернативну – проблемно-комунікативну модель навчання. Це передбачає: 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 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 мають застосовуватися активні інноваційні методи навчання, серед яких «мозковий штурм», ділова, рольова гра, мікрвикладання. Пропонуємо проведення інтегрованих занять: педагогіка і психологія, педагогіка і методика виховання тощо. Це, з одного боку, буде сприяти кращому саморозкриттю студентів, а з іншого, – розширення соціально-перцептивного поля викладачів для кращого пізнання й розуміння своїх вихованців.

Контроль викладача за навчальною діяльністю студентів поєднується з взаємоконтролем всіх учасників діяльності, в т.ч. і оцінкою студентами навчальних дій викладача. Особливого значення надається стимулюванню самооцінки педагога й студентів, визначення рейтингу кожного в групі.

Експериментальна програма оптимізації взаємин у системі «студент-викладач» в умовах коледжу передбачає: запровадження в навчальний процес особистісно-орієнтованих технологій навчання; забезпечення проходження студентами практики; проведення цілеспрямованої організаційно-виховної роботи з викладачами й студентами щодо активізації міжособистісної соціальної перцепції; формування прихильного ставлення один до одного через розширення міжособистісної системи стосунків в позанавчальний час.

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

Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу й дозволяє зробити такі висновки:

Цінність взаємин «студент – викладач» суттєво вища в студентів, порівняно з викладачами. Винятком є тільки першокурсники, що пояснюється труднощами адаптаційного періоду першокурсників.

Упродовж навчання студентів у навчальному закладі змінюється ракурс сприйняття та критерії оцінки взаємин із викладачами. Першокурсники вважають цілком прийнятною для себе позицію підпорядкування в взаєминах із викладачами або ж демонструють ідеалізоване їх розуміння. Старшокурсники ж пов'язують їх із навчально-професійною діяльністю, для якої важливою є діалогічна форма спілкування, яка ґрунтується на взаєморозумінні. Старшокурсники частіше орієнтуються на позитивну очікувану оцінку викладачем цих стосунків, ніж першокурсники, яким важче передбачити таку

оцінку. Разом із тим, вони частіше давали нейтральну самооцінку взаєминам із викладачами, самооцінка ж студентів молодших курсів є більш категорична.

Для студентів у стосунках із викладачами важливим є педагогічний такт педагога; поважання і розуміння студента.

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.

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.

Експериментальна програма оптимізації взаємин у системі «студент – викладач» в умовах коледжу передбачала: запровадження в навчальний процес особистісно-орієнтованих технологій навчання; соціально-педагогічне забезпечення проходження студентами практики; проведення цілеспрямованої організаційно-виховної 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 рольовими функціями, який сприяє професійно-педагогічній ідентифікації студентів і набуття ними професійної ідентичності.

ВИСНОВКИ

У роботі висвітлена і досліджена проблема взаємин студентів і педагогів в умовах закладу вищої освіти, що полягає в розкритті особливостей їх змісту в цілісному педагогічному процесі-

Взаємини викладачів і студентів як особливий психологічний феномен і важлива складова цілісного освітнього процесу ЗВО характеризуються особливістю змісту та динаміки, механізмами впливу на гуманізацію навчально-виховного процесу, особистісне та професійне зростання студента. Взаємини «студент – педагог» трактуємо як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної діяльності, визначається як загальними педагогічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів, особливостями педагогічного спілкування в умовах закладу вищої освіти.

Взаємини викладачів і студентів закладу вищої освіти 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 – уникнення взаємних контактів; ідентифікація з партнером як майбутнім колегою – протиставляння себе іншому; висока соціальна рефлексія – нездатність проаналізувати й правильно оцінити стан взаємин) і класифікуватися як гармонійні (високого рівня розвитку), невизначені (середнього рівня) і деструктивні (низького рівня).

Особливістю динаміки взаємин «студент – педагог» є висока індивідуальна варіативність і статусно-рольова відмінність. Вони посідають різне місце в системі цінностей педагога й студента (педагоги надають їм більшого значення в педагогічному процесі, тоді як для студентів вони мають більшу особистісну значущість і через це викликають сильніші переживання). Ця тенденція посилюється від першого до старшого курсів, при цьому потреба викладачів у розширенні та поглибленні стосунків часто не підтримується студентами через їх формальність і жорстку регламентацію навчальними цілями й завданнями.

Психологічним механізмом впливу стосунків «студент – педагог» на особистість студента є ідентифікація його з викладачем. Це допомагає йому набути 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 педагога, 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.

Взаємини в системі «студент – викладач» залежать від загального психологічного клімату в педагогічному освітньому 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 експериментальної роботи виявлено психолого-педагогічні умови, які позитивно позначаються на становленні й розвитку взаємин студентів і викладачів: 1) діагностування динаміки стосунків «студент – викладач» з метою їх виправлення та поліпшення; 2) врахування особливостей раннього юнацького віку й специфіки організації навчально-виховного процесу

в педагогічному коледжі; 3) включення студентів і викладачів у спільну навчально-професійну діяльність шляхом запровадження активних методів діалогічного навчання; 4) проведення цілеспрямованої організаційно-виховної роботи з викладачами й студентами щодо підвищення їх педагогічної культури та розвитку педагогічних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амельков А. А. Психологические особенности формирования педагогической деятельности у будущих учителей. *Психология подготовки к педагогической деятельности. Психология*. Минск: Нар.асвета, 1990. Вып.11. С. 14–18.
2. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки/ *Избранные психологические труды* : в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т.2. С. 128–162.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Изд-во МГУ, 1980. 360 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высш. школа, 1980. 280 с.
5. Балдынюк Д. И., Киричук А. В. Культура педагогического общения воспитателя: сущность, структура, функции. *Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе*. Киев : КГПИ, 1984. С. 59–71.
6. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения. Ярославль : Яр. гос.ун-т, 1986. 80 с.
7. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. Київ : Логос, 2003. 134 с.
8. Бенедиктова Л. Ф. Проблема адаптации студентов в психологической литературе. *Психология профессиональной подготовки в вузе*. Минск, 1982. С. 24–33.
9. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
11. 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. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1988. С. 102–119.
12. Бодалев А. А. Об особенностях понимания преподавателем студента. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. 1978. Вып.4. С. 5–10.
 13. Бойко А. М. Оновлення парадигми виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 232 с.
 14. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. Москва : Вече, АСТ, 2000. Т. 1 : (А-О). 592 с.
 15. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навчально-методичн. посібн. Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2002. 114 с.
 16. Велитченко Л. К. Коммуникативные переживания как сторона личностного развития. *Психология педагогического общения*. Кировоград, 1991. Т.1. С. 56–63.
 17. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев : Вища школа, 1985. 198 с.
 18. Власенко В. В. Вчителі–учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Київ : УДПУ, 1995. 155 с.
 19. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
 20. Войтко Л. Ф. О психологических факторах, повышающих активность обучения студентов. *Психолого-педагогические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе*. 1983. С. 76–79.
 21. Вульффов Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие. Москва : Изд-во УРАО, 1997. 288 с.
 22. Вяткина А. Л. Взаимосвязь свойств личности и педагогического общения студентов. *Психология подготовки к педагогической деятельности*. Минск : Нар.асвета, 1990. С. 65–69.
 23. Гаркавенко Н. В., Доскач С. С. Психологічний аналіз педагогічної

взаємодії викладачів зі студентами в умовах європейського освітнього простору. URL: <https://sworld.education/konferbel3/21.pdf>.

24. 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*. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1988. С. 25–39.
25. Голярдик Н. А., Дика Л. Л. Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 2. С. 64-73.
26. Гончар Н. Шляхи оптимізації педагогічної взаємодії викладача й студента в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 52-56.
27. Демина Н. Д. Педагог и воспитанники (О воспитательных взаимоотношениях педагога и воспитанника). Москва : Педагогика, 1976. 80 с.
28. Дичковская Л. Н., Овчаренко В. И. О формировании личности студента. *Психология профессиональной подготовки в вузе*. Минск : Нар. асвета, 1982. С. 13–18.
29. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук :19.00.07 / Ін-т психології ім.Г.С.Костюка. Київ, 1996. 20 с.
30. Дмитрова Т. В. Образ «Я» как регулятор межличностных взаимоотношений и детерминанта общения в ранней юности. *Психология педагогического общения*. Кировоград : Кир.гос.пед.ин-т, 1991. Т. 2. С. 119–125.
31. Долинська Л. В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. *Психологія*. Київ : НПУ, 1998. Вип.2. С. 93–97.

32. Долинська Л. В. Стилї педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Психологія*. Київ : НПУ, 1999. Вип. 1 (4). С. 64–69.
33. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности. *Советская педагогика*. 1974. № 5. С. 70–75.
34. Дьяконов Г. В. Социально-философские и педагогические аспекты проблемы педагогического общения. *Психология педагогического общения*. Кировоград : Кир.гос.пед.ин-т, 1991. Т. 2. С. 3–22.
35. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
36. Ерчак Н. Т. Психологические особенности студента вуза. *Психология профессиональной подготовки в вузе*. Минск : Нар. асвета, 1982. С. 19–23.
37. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Ленинград : Из-во ЛГУ, 1974. 196 с.
38. Заверико Н. В. Підготовка соціального педагога: зміст та основні напрямки. Соціалізація особистості. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. С. 11–17.
39. Зельманов А. Б. Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества. *Философские науки*. 1987. № 2. С. 28.
40. Зимняя И. А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории. Москва : Знание, 1970. 74 с.
41. Казанская В. Г. Взаимоотношение преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 128 с.
42. Казанская В. Г. Влияние общения с преподавателями на обучение студентов. *Преимственность педвуза и школы в подготовке будущего учителя*. Йошкар-Ола, 1992. С. 40.
43. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение преподавателя и студентов в условиях советского вуза. *Основы педагогики и психологии высшей школы*. Москва : МГУ, 1986. С. 255–272.
44. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет

- теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. №4. С. 9–16.
45. Киличенко О. И. К проблеме структуры педагогического общения. *Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе*. Київ : КГПИ, 1984. С. 71–74.
46. Киричук А. В. Актуальные проблемы формирования личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе. *Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе*. Киев : КГПИ, 1984. С. 3–12.
47. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. Минск : Нар.асвета, 1984. 239 с.
48. Конникова Т. Е. Нравственное воспитание школьников в коллективе. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1970. 176 с.
49. Крейг Грейс. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 992 с.
50. Круглова Г. Н. Коммуникативное взаимодействие как фактор эффективного обучения в вузу (На примере преподавания иностранного языка) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ленинград, 1981. 16 с.
51. Крюкова Д. Ф. Методологические основы организации эффективного педагогического общения. *Психология педагогического общения*. Кировоград : Кир.гос.пед. ин-т, 1991. Т.1. С. 28–36.
52. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1961. 96 с.
53. Левченко М. В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе. *Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов*. Ереван, 1973. С. 82–87.
54. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 97 с.
55. Лийметс Х. Понятие общения и воспитание. *Проблемы общения и воспитания*. Тарту, 1974. Вып.1. С. 60–67.

56. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. Москва : Педагогика, 1968. 180 с.
57. Литвин С. Д. Влияние общения учителей в диаде на формирование педагогических способностей. *Психология педагогического общения*. Кировоград, 1991. Т. 1. С. 73–82.
58. Литвиненко С. А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя. Одеса : СВД Черкасов М. П.; Рівне : РДГУ, 2004. 302 с.
59. Ложкін Г. В., Коць М. О., Петровська Т. В. Психологія розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії. Київ; Луцьк : Вежа, 2000. 154 с.
60. Локарева Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 44 с.
61. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва : Наука, 1975. С. 124–136.
62. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. Москва : Просвещение, 1984. 185 с.
63. Мальковская Т. Н. Учитель-ученик. Москва : Знание, 1977. 64 с.
64. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. Москва : Просвещение, 1990. 274 с.
65. Метельский Г. И. Проявление социально-психологической рефлексии у студентов. *Психология профессиональной подготовки в вузе*. Минск, 1982. С. 68–73.
66. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. 180 с.
67. Микитюк М. Психолого-педагогічна підготовка в педвузах. Харків : Юність, 1994. 194 с.
68. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога: Педагогический, психологический, управленческий аспекты. Запорожье : ИПК «Запоріжжя», 1996. 104 с.
69. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. Київ : Вища школа,

1978. 280 с.
70. Мороз А. Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза. *Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов*. Ереван, 1973. С. 104.
71. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. Москва : Просвещение, 1986. 134 с.
72. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва : Изд-во Ин-т практ. психол., Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. 356 с.
73. 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.
74. Николенко Д. Ф. Вопросы психологии обучения и воспитания в высшей школе. Киев : Вища школа, 1971. 112 с.
75. Обозов Н. Н. Психологическая культура взаимных отношений. Москва : Знание, 1986. 47 с.
76. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев : Изд-во «Либідь» при Киев.ун-те, 1990. 192 с.
77. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. Москва : Изд-во Моск.ун-та, 1987. 303 с.
78. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории регуляции поведения. Москва : Наука, 1971. 139 с.
79. Пашенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 158 с.
80. Педагогічна психологія : навчальний посібник / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. Київ : Вища школа, 1991. 183 с.
81. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва : Политиздат, 1982. 215 с.
82. Пидкасистый П. И. Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва : Пед.

- общество России, 1999. 354 с.
83. Пирогов Н. И. Университетский вопрос. *Избранные педагогические сочинения*. Москва : Педагогика, 1985. С. 13–19.
84. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 424 с.
85. Преподаватель и студент: от монолога к диалогу. *Вестник высшей школы*. 1988. № 5. С. 39-48.
86. Прозоров Г. С., Соколов М. В. Молодые учителя в их взаимоотношениях с учениками. Москва : Наука, 1935. 135 с.
87. Просецкий П. А. Активная адаптация студентов нового приема к условиям высшей школы. *Психологические проблемы формирования социально-активной личности учителя*. Москва, 1982. С. 8–18.
88. Психологічний словник / за ред В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 215 с.
89. 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 : ТНПУ ім.В.Івасюка, 2002. 48 с.
90. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учебное пособие. Москва : ВЛАДОС, 1996. 529 с.
91. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
92. Русалинова А. А. Влияние взаимоотношений между мастером и учащимися на формирование учебной группы профессионально-технического училища. Москва : Просвещение, 1968. 112 с.
93. Собчик Л. Н. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири): метод.руководство. Москва : Прогресс,1990. 48с.
94. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. –

- Київ : Центр учб. літ-ри, 2008. 336 с.
95. Социальная психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский и др. Москва : Просвещение, 1987. 224 с.
96. Сухомлинский В. А. О воспитании. Москва : Просвещение, 1973. 200 с.
97. Ушинський К. Д. Твори : в 6-ти т. Київ : Рад.школа, 1952. Т. 1. 250 с.
98. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1981. 176 с.
99. Фрейджер Р., Фейдимер Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. Санкт-Петербург : Проим – ЕВРОЗНАК, 2001. 864 с.
100. Цокур О. С. Педагогическое общение как объект психологического анализа. *Психология педагогического общения*. Кировоград : Кир. гос. пед. ин-т, 1991. Т.2. С. 29–35.
101. Чепелева Н. В. Психологічна культура вчителя. *Психологія*. 1999. Вип. 4 (7). С. 22–26.
102. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. Москва : АПН РСФСР, 1964. Т. 4. 368 с.
103. Щуранова И. Ю. Групповые формы проведения занятий как один из элементов учебного сотрудничества. *Психология педагогического общения*. Кировоград : Кир. гос. пед. ин-т, 1991. С. 147–151.
104. Юрченко В. І. Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1997. 190 с.
105. Юрченко В. І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії. *Освіта і управління*. 1998. № 4, т. 2. С. 91–98.
106. Якобсон С. Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности. *Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания*. Москва : Педагогика, 1976. С. 15–27.
107. Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 2000. 349 с.

Додаток А

Анкета для студентів педагогічного коледжу

1) Як Ви в цілому навчаєтесь?

- а) на «відмінно»;
- б) на «добре» і «відмінно»;
- в) маю «задовільно»;
- г) переважно на «задовільно».

2) Чи пов'язуєте своє професійне майбутнє з педагогічною професією, яку опановуєте?

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) ні.

3) Що для Вас є взаємини з викладачами педагогічного коледжу?

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.

4) Що у взаєминах із викладачами дає Вам найбільше задоволення, викликає позитивні емоції?

5) Що у взаєминах із викладачами найбільш Вас ображає, викликає

негативні емоції?

б) Доповнити речення:

а) Коли б я був викладачем педагогічного коледжу, то... ;

б) На місці викладача педагогічного коледжу я б не... .

7) Які, на Ваш погляд, мають бути ідеальні (оптимальні) взаємини студентів і викладачів педагогічного коледжу?

8) 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 ?

Додаток Б

Характеристика рівнів сформованості взаємин викладачів і студентів

Рівні	Компоненти структури взаємин „викладач-студенти”			
	мотиваційний	когнітивний	емоційний	поведінковий
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; індіферентне 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