

Жданова-Недилько Е.Г.

Формирование обучающих взаимоотношений в студенческой группе при изучении педагогических дисциплин

*Жданова-Недилько Елена Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогического мастерства и менеджмента*

Полтавский национальный педагогический университет, имени В.Г. Короленко, г. Полтава, Украина

Аннотация. Обосновывается необходимость учёта современных социальных реалий в процессе формирования готовности учителя и преподавателя к профессиональной деятельности. Анализируются конечные и промежуточные цели обучающих отношений, которые должны быть сформированы в студенческой группе в процессе изучения педагогических дисциплин на основе аксиологического подхода, оговариваются особенности взаимоотношений между субъектами обучения. Описывается авторская технология преподавания педагогических дисциплин на аксиологических основах.

Ключевые слова: преподаватель, студент, будущий педагог, педагогические дисциплины, обучающие взаимоотношения, взаимодействие, личностные ценности, профессиональные ценности

Введение. Готовность педагога к профессиональной деятельности не может быть достигнута иначе, чем через приобретение опыта взаимодействия с другими людьми – субъектами процесса обучения. В условиях аудиторных занятий при этом необходимо создать условия, в которых развитие личностных свойств будущего учителя происходило бы наиболее успешно. Они должны касаться основных составляющих дидактической системы – характеристик обучающих и обучаемых, целей, содержания, методов и средств, а также форм обучения. У этих составляющих, при всём разнообразии их сущности и природы, есть, вместе с тем, нечто общее: все они имеют в той или иной мере сопряжены с феноменами общения и взаимодействия.

Анализируя психолого-педагогические исследования последних лет, мы наблюдаем не ослабевающий интерес учёных к проблеме усовершенствования взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Как правило, учебное взаимодействие преподавателя и студента педагогического вуза рассматривается с точки зрения подготовки последнего к выполнению функций учителя (В. Гринёв, С. Коломойченко, В. Каплинский, Г. Микитюк, А. Уварова, В. Чайка, М. Чорний, И. Шитова и др.). Но в последние годы всё больше внимания привлекает организация изучения педагогических дисциплин будущими преподавателями в условиях магистратуры педагогического (И. Кривошапка, Н. Мазур и др.), а также непедагогического вуза (А. Капитанец, И. Михайлюк, Т. Приходько, В. Кручек, Б. Шевель и др.). В связи с последним актуализируется, в частности, проблема, которая ранее затрагивалась в отдельных диссертационных исследованиях украинских учёных по отношению к преподавателям, не имеющим базового педагогического образования (Л. Хахулы, С. Шарой и др.), а именно – подготовка к преподавательской деятельности сформированного в процессе профессиональной учёбы (а часто и профессиональной деятельности) специалиста непедагогической отрасли.

Основываясь на трудах видных учёных в сфере общения (Б. Ананьева, А. Бодалёва, Л. Божович, А. Леонтьева, Г. Костюка), известных исследователей коммуникативных аспектов деятельности педагога (В. Грехнева, И. Зимней, В. Канн-Калика, А. Капской, Л. Савенковой, В. Семиченко, В. Стрельникова), большинство авторов сегодня рассматривают коммуникативную подготовку учителя, преподавателя прежде всего

как развитие его личностных качеств, необходимых для успешного профессионального взаимодействия с обучаемыми. Однако нам кажется, что в условиях современной высшей школы следует говорить о формировании студента как субъекта коммуникации в более широком измерении, не ограничиваясь только профессиональными рамками.

Поэтому **целью** нашего исследования явилось теоретическое обоснование, учебно-методическое моделирование и внедрение в учебный процесс системы преподавания педагогических дисциплин на основании доминирующего ценностного (аксиологического) подхода (аксиодидактической технологии), которая предполагает формирование учебного взаимодействия преподавателя и студента как процессуальной и в то же время результативной характеристики обучения. Разработанная технология также учитывает характерную для сегодняшних студентов размытость профессиональных ориентиров, нечёткость перспектив дальнейшей трудовой деятельности, что существенно снижает мотивацию к изучению дисциплин педагогического цикла, и направлена на её повышение в процессе обучения.

Среди **методов**, применяемых в ходе исследовательской работы, следует выделить теоретические (анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, учебных планов и программ, учебных пособий; изучение и обобщение педагогического опыта, что способствовало установлению нынешнего состояния изученности проблемы и существующих в связи с ней противоречий, а также дало возможность научного обоснования экспериментальной дидактической системы); эмпирические (сбор информации путём наблюдения, собеседований, анкетирования, тестирования; обобщение независимых характеристик; сравнение и анализ выполненных студентами учебных заданий; педагогический эксперимент – подготовительный, констатирующий и формирующий); статистические (определение статистической значимости различий уровней готовности студентов к конструктивному учебному взаимодействию).

Полученные **результаты** исследования позволяют констатировать следующее.

Массовым явлением в современной высшей педагогической школе Украины (в ходе проведённого опроса около 80% первокурсников подтверждают это) является неуверенность студента в том, что после получения

диплома он будет работать в соответствующей сфере. Примерно то же число опрошенных подтвердили предположение о приоритетности для них специальных дисциплин. Психолого-педагогический цикл занимает по своей значимости третье место (после иностранного языка, значимость которого в последние годы возросла). Будущие обладатели дипломов педагога, с одной стороны, пытаются всячески усилить специальную составляющую своего образования, полагая, что будут более конкурентоспособными на рынке труда именно благодаря ей; в то же время, с другой стороны, недооценивая значение общепедагогической подготовки, они ограничивают собственную конкурентоспособность в том случае, если возникнет возможность или необходимость работать по основной специальности.

Имеет значение также то, что для многих студентов, особенно обучающихся на коммерческой основе, обучение как таковое менее ценно, чем диплом. Учебное взаимодействие с такими студентами существенно усложняется тем, что сфера их личных интересов обычно далека от содержания учебной дисциплины, а посещение занятий часто рассматривается как принудительное и малопривлекательное занятие.

Наконец, некоторые молодые люди (их не так много, но с завидным постоянством они ежегодно пополняют ряды студентов) приходят в вуз (практически, любой доступный по результатам ВНО) с единственной целью – получить статус студента и в течение пяти лет демонстрировать видимость сделанного профессионального выбора.

Таким образом, средняя академическая группа состоит из студентов:

- профессионально сориентированных, избравших вуз и специальность по призванию, намеренных работать в учебном заведении. Ко всем дисциплинам, в том числе педагогическим, относятся с интересом, стремятся освоить их на высоком уровне;
- произвольно-целенаправленных, чьи познавательные интересы регулируются в большей мере прагматическими соображениями, хотя не всегда правильными и дальновидными;
- нигилистов, стремящихся свести общение с преподавателем до минимума, однако вынужденных "зарабатывать" баллы для зачёта или экзамена;
- профессионально аморфных, мало задумывающихся о профессиональном будущем и подчиняющихся преимущественно сиюминутным интересам.

Рассматривая академическую группу как социальную микросреду формирования педагогической компетентности, нельзя не отметить, что она существует как бы в двух измерениях: объективно (т.е. как единица структурирования студенческой общности вуза, факультета, курса, чья учебная деятельность устойчиво совмещена по признакам места, времени и содержания), и субъективно (т.е. в восприятии каждого студента как более или менее значимое для его личного и профессионального развития окружение). Таким образом, начиная работать со студенческой группой над изучением педагогической дисциплины, следует учитывать оба эти аспекта и стремиться, чтобы она приобрела характеристики благоприятной для формирования профессиональной компетентности будущего педагога среды.

По мнению украинского педагога А. Макагона, благоприятной в учебно-воспитательном отношении является "среда, в которой взаимодействие всех субъектов педагогического процесса имеет своим результатом их духовное, интеллектуальное, моральное, эстетическое, физическое взаимообогащение, способствует развитию творческого потенциала, самореализации личности, формирует готовность к личностному самосовершенствованию, обеспечивает реализацию сотворчества в границах гуманистической парадигмы" [3, с. 49]. По отношению к микросреде студенческой группы при изучении педагогических дисциплин следует, на наш взгляд, добавить также, что она выступает средой профессионального преобразования личности, актуализации социально-ролевых и функциональных основ будущей профессиональной деятельности.

Первичной задачей, которая стоит перед преподавателем педагогической дисциплины в условиях разнородной с точки зрения ценностных ориентаций группы, является её ценностная интеграция, создание ресурса положительных отношений, на которых в дальнейшем строится эффективное учебное взаимодействие. Поэтому особое значение уделяем стратегии и тактике поведения преподавателя как ведущего субъекта этой интеграции, личности, которая должна организационно, интеллектуально и, что очень важно, эмоционально лидировать в учебном коллективе, задавать конструктивный тон взаимоотношениям будущих педагогов.

В контексте решения этой проблемы особо важной, в частности, видим целенаправленную организацию первого занятия (как правило, лекционного). Первая лекция – это всегда особенный тип учебного занятия, функции которого выходят далеко за пределы обычного дидактического процесса. Именно здесь преподаватель устанавливает правила совместной работы над освоением учебного содержания, нацеливая на его ключевые моменты, корректирует поведение студентов, изначально стимулируя одни способы поведения на занятии и тормозя проявление других. При этом важным для всей дальнейшей работы обстоятельством является формирование его имиджа как профессионала, личности и коммуниканта, которое получает мощные импульсы именно на этом занятии.

Мы отдельно выделяем третью составляющую как значимый компонент имиджа, подчёркивая, что она играет особую роль в формировании учебного взаимодействия как особого типа отношений в учебно-воспитательном процессе. Если профессиональные и личностные качества в условиях делового общения представлены опосредованно, раскрываются постепенно, то качества преподавателя как коммуниканта воспринимаются и оцениваются студентами немедленно, с первых минут общей работы. Исследуя особенности этого восприятия, мы выявили, что среди наиболее значимых характеристик преподавателя, данных студентами разных специальностей и курсов, – именно оценки его коммуникативного мастерства. Описывая абстрактных "хорошего" и "плохого" преподавателя, рядом с базовыми профессиональными требованиями (образованность, глубокое знание предмета, методики его преподавания, научно-исследовательская компетентность и т.д.) и личностными характеристиками (внимательность, доброжелательность, толерантность,

пунктуальность, справедливость, уравновешенность, обязательность, тактичность) студенты перечисляли такие положительные качества, как креативность, чувство юмора, внешняя привлекательность, культура и выразительность речи, отточенная техника поведения, обходительность, отсутствие занудности, монотонности в общении и т.п. Важно, чтобы первое занятие произвело как можно лучшее впечатление, а сам преподаватель предстал личностью, общение с которой является интересным и психологически комфортным. Большое внимание следует также уделить профилактике свойственных процессу обучения психологических барьеров – когнитивных, эмоциональных и собственно коммуникативных как следствия ощущения студентом неготовности включиться в общение в качестве равноправного партнёра [7, с. 14].

С первых моментов общей учебной деятельности в группе должно формироваться представление об этике учебного взаимодействия при изучении педагогических дисциплин – поведенческой норме, которая корректирует способы учебного поведения, расширяя в нём конструктивные и ограничивая деструктивные тактики. Важно как можно раньше определить наиболее профессионализированных студентов, которые способны изначально демонстрировать конструктивное поведение, и акцентировать его значимые черты, всячески стимулируя к аналогичному самовыявлению других членов группы. Не следует, однако, забывать о саморефлективном характере освоения педагогических дисциплин (Л. Кравец), который предполагает осознание себя субъектом жизнетворчества, осмысления и проявления собственных сущностных признаков, характерных для педагогической деятельности [4, с. 6]. Это, во-первых, объясняет скованность самовыявления студента в учебном взаимодействии, т.к. оно касается достаточно интимных процессов в общем становлении личности будущего профессионала, а во-вторых, предполагает педагогическую поддержку не только в психологическом, но и в методическом плане. Ведь, как отмечает украинский психолог В. Семиченко, у выпускников педагогического вуза даже на этапе вхождения в практическую профессиональную деятельность наблюдаются порой суженное профессиональное сознание, неспособность рефлексивного отношения к событиям, собственной деятельности, к постоянному соотношению поточных действий с базовыми психологическими требованиями, к творческому выполнению профессиональных обязанностей [6, с. 51]. Естественно, что эти же проблемы, и в больших масштабах, наблюдаются у студентов, особенно у тех, кто относится к перспективе профессиональной педагогической деятельности отрицательно или индифферентно, и не преодолеваются в одночасье.

Мощной основой для внутренней стимуляции профессионального развития и отражения этого процесса в учебной деятельности является сформированность соответствующей системы ценностей. Об этом неоднократно говорилось в психолого-педагогических исследованиях профессионализирующей среды высшей школы, выделялись и анализировались наиболее значимые ценности профессиональной деятельности педагога [8]. Однако в современных условиях возникает необходимость посмотреть на проблему с другой сто-

роны. Если для студента данная профессиональная сфера не актуальна, то и соответствующие ценности присутствуют у него в разрозненном, полуабстрактном виде. Каким же образом они могут стать опорой для последовательного профессионального становления?

Поиск ответа на поставленный вопрос привёл нас к необходимости моделирования дидактической системы, возможной в практике высшей школы именно при изучении психолого-педагогических дисциплин, которые в этом аспекте могут позиционироваться как научно интерпретированное отражение объективных социопсихологических феноменов – формирования и развития личности, её адаптации в социальной среде. Каждая личность причастна к этому процессу в субъективном плане, и её базовые ценности неминуемо будут касаться самопознания, самооценки, самореализации в обществе в целом и в значимых для неё социальных группах в частности, которые в этом плане следует рассматривать как источник развития личностных ценностей члена группы. Но определяющей на этапе освоения группы делового взаимодействия всегда выступает уже сформированная система ценностей, и именно на неё мы предполагаем опираться в начале формирования учебного взаимодействия при изучении педагогических дисциплин.

В иерархической концепции личности Б. Братусь выделяет четыре уровня её развития: эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный (гуманистический) и духовный (эсхатологический) [9, с. 36-37]. Естественно, каждый из них предполагает сформированность определённой группы ценностей, которая способна в дальнейшем трансформироваться, развиваться, приобретать отпечаток более высокого уровня. Принимая данную концепцию как ориентировочную для становления личности не только в социальном, но и в общемировом контексте, не можем однако полностью согласиться с автором в отрицательной трактовке эгоцентрического уровня развития как построенного исключительно на потребительской морали в отношении к миру и другим людям. Скорее всего, следует говорить о восприятии себя в единстве своих потребностей, интересов, намерений как приоритетных по сравнению с остальными людьми, что не обязательно приобретает линейный вид, делая человека эгоистичным манипулятором. Забота о себе, своём внутреннем мире и жизненно важной микросреде не может оцениваться как потенциально отрицательное явление: она лишь отражает объективные закономерности существования человека как биосоциального существа. При этом человеческая личность с младенчества является производным от культурного уровня общества, степени его гуманности, поэтому даже на элементарном уровне личностного развития человек может рассматривать как ценные и важные для себя доброжелательные отношения с близкими, сопереживать и сострадать людям и животным, испытывать эстетические чувства, не имеющие прямого отношения к личной выгоде, и т.п. Таким образом, мы не оспариваем возможность положительной роли эгоцентрических ценностей в развитии личности и считаем закономерным и естественным на этапе первичного вхождения в содержание педагогической дисциплины обращение именно к узко личностным ценностям студентов, которые могут и не соотно-

ситься ими с ценностями профессионально-педагогического становления.

С этой точки зрения цель изучения педагогической дисциплины может в личностном аспекте поэтапно структурироваться как формирование положительного отношения к ситуации взаимодействия (доверие к преподавателю и группе, удовольствие от общения, принятие изучаемых реалий как лично значимых); формирование уверенности в себе как субъекте контактного общения (наличие необходимого содержательного и процессуального ресурса); принятие профессиональных ценностей как личных; активное освоение содержания учебной дисциплины как важная составляющая собственного профессионального, социального и личностного самосовершенствования, когда в мироощущении будущего педагога "из общей системы ценностей выделяется главнейшая – ученик со своим мировосприятием, внутренним миром и индивидуальными особенностями" [2, с. 92].

В соответствии с обозначенной иерархией целей нами была обоснована и внедрена в практику изучения педагогических дисциплин дидактическая технология, в которой ведущее место занял аксиологический подход к подготовке педагога в сочетании с акмеологическим, деятельностным, личностным, синергетическим, системным, средовым подходами.

Предлагаемая технология рассчитана на двуединую связь при изучении педагогических дисциплин аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы, поскольку усвоение базовой информации курса почти полностью выносится за рамки непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов. Это оправданный шаг. Как отмечают российские учёные М. Бершадский и В. Гузеев, "предмет нашей законной гордости большой объём предметных знаний – в изменившемся мире практически потерял свою ценность, поскольку информация стала легкодоступной, а объём её в мире быстро растёт... Необходимыми становятся не сами знания, а знание о том, где и как их применять. Но ещё важнее – знание о том, как информацию добывать, интегрировать или создавать. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а деятельность – это решение задач!" [1, с. 66].

Основополагающим для отбора и конструирования форм и методов взаимодействия в рамках аксиоидидактической технологии являлось положение о том, что в современных технологиях учебного взаимодействия "каждый участник акта взаимодействия имеет множество возможностей в той или иной мере реализовать

свою субъектную активность" [5, с. 218]. Поэтому её процессуальной основой являлись интерактивные методики, в частности игровые, а также учебное моделирование, взаиморецензирование, анализ и самоанализ профессиональных реалий в соответствии с содержанием изучаемого курса. Однако по мере возможности мы постоянно подчёркивали общекультурную значимость приобретаемых умений и навыков взаимодействия, применение педагогических знаний в семье, трудовом коллективе и т.п.

Акцентировалась инструментальная роль учебных методик именно как методик конструктивного взаимодействия. К примеру, одну из решающих для эффективности аксиоидидактической технологии задач решал преподаватель, применяя направляющие, корректирующие, гармонизирующие приёмы в общей структуре учебного взаимодействия студентов. При анализе итоговых творческих работ будущих педагогов (моделирование фрагмента занятия, беседы, игрового действия и т.д.) как показательный результат отмечаем профессиональную идентификацию и заимствование ими этих приёмов в практику собственного конструирования педагогического взаимодействия).

Ещё более важно то, что использование аксиоидидактической технологии позволяет обеспечивать формирование направленности студентов на овладение основами педагогической деятельности как желательный результат получаемого образования. Сопоставление данных констатирующего и формирующего эксперимента показало положительную динамику этого показателя в экспериментальной группе, которая существенно превосходила аналогичные изменения в контрольной.

Выводы. Таким образом, аксиоидидактическая технология, разработанная и внедрённая нами как специфическая система организации изучения педагогических дисциплин, представляется перспективным способом расширения их функций в структуре высшего педагогического образования с точки зрения развития личности как субъекта социального взаимодействия в целом и педагогического взаимодействия в частности, повышения мотивации к приобретению психолого-педагогических знаний, ориентации студента на качественное освоение педагогической профессии, созданию предпосылок для дальнейшего профессионального самоусовершенствования. Актуальным направлением исследований видим адаптацию этой технологии в условиях дистанционного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2003. – 256 с.
2. Волик Л. Інноваційне навчання студентів педагогічних вишів: Тезаурус, обриси, приклади // Витоки педагогічної майстерності: Зб. наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. – 2013. – № 1. – С. 90-95.
3. Макагон О.Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Х., 2006. – 226 с.
4. Кравець Л.М. Виховання саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.07 – Теорія і методика виховання – Луганськ, 2009. – 20 с.
5. Норкіна О. Педагогічні технології взаємодії викладача і студентів // Вісник Львівського університету : Серія педагог. – 2009. – Ч. 2, Випуск 25. – С. 216–222.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
7. Сопілко Н.В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів під час навчання: Автореф. дис. канд. псих. наук 19.00.07 – Педагогічна та вивча психологія — Хмельницький, 2008. – 16 с.
8. Гушева В. Цінності у структурі педагогічної культури майбутнього вчителя. – URL:<http://vuzlib.com/content/view/279/>
9. Яблонко В.Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості: навч. посібник – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bershadskiy M.E., Guzeev V.V. Didactic and psychological foundations of educational technology. – M.: Center "Teaching Search", 2003. – 256 p.
2. Volik L. Innovative teaching students of pedagogical universities: Thesaurus, outline, butt// The origins of pedagogical skills: Coll. scientific papers PNPU n.a. V.G. Korolenka. – 2013. – № 1. – P. 90-95.
3. Makahon O.E. Organizational-pedagogical conditions create a favorable educational environment in secondary schools: Dis. cand. ped. sc.: 13.00.01. – H., 2006. – 226 p.
4. Kravetz L.M. Raising self-reflection among students of higher educational institutions. Thesis dis. cand. ped. sc.: 13.00.07 – Theory and Methods – Lugansk, 2009. – 20 p.
5. Norkina O. Pedagogical technologies of interaction of the teacher and students// Visnik L'vivs'kogo universitetu : Seriya pedagog. – 2009 – Part 2 – 25. – P. 216-222.
6. Semychenko V.A. Psychology teaching activities. – K.: Vishcha shkola, 2004. – 335 p.
7. Sopilko N.V. Features overcoming psychological barriers at students while studying: Thesis cand. psychol. sc.: 19.00.07 – Pedagogical and Developmental Psychology – Khmelnytsky, 2008. – 16 p.
8. Tusheva V. Values in the structure of pedagogical culture of the future teacher. – URL: <http://vuzlib.com/content/view/279/>
9. Yablonko V.Y. Psychological and Pedagogical Foundations of personality: teach. guide – K.: Center of educational literature, 2008. – 220 p.

E.G. Zhdanova-Nedilko. Formation of educational relations in the student group in the study of pedagogical disciplines

Abstract. The necessity of taking into account the current social realities in the process of formation of readiness of the teacher. Analyzes the final and intermediate objectives of educational relations, which should be formed in the student group in the course of studying of pedagogical disciplines based on axiological approach specifies particular relationship between the subjects of study. Describes the author's technique of teaching of pedagogical disciplines in the axiological foundations.

Keywords: *teacher, student, future teacher, teaching discipline, training relationships, cooperation, personal values, professional values*