

*Проаналізовано функції педагогічного спілкування, у ході якого реалізується взаємодія педагога з учнями у процесі формування особистості дитини як активного суб'єкта навчання. Особлива увага приділяється емоційному компоненту інтерактивної сторони спілкування у контексті емоційного інтелекту педагога.*

*Наведено результати емпіричного дослідження тенденцій педагогів до реалізації різних за емоційним насиченням стилів взаємодії з учнями та оцінка школярами успішності їх застосування. Встановлено значні розбіжності між прагненням педагогів до реалізації емоційної складової взаємодії з учнями та скромною оцінкою цих зусиль школярами, що свідчить про необхідність ознайомлення вчителів із технологіями ефективного саморозвитку складових емоційного інтелекту. Окреслено шляхи розвитку проявів емоційного інтелекту педагогів у системі післядипломної освіти.*

*Проанализированы функции педагогического общения, в ходе которого реализуется взаимодействие педагога и учащихся в процессе формирования личности ребенка как активного субъекта обучения. Особенное внимание уделено эмоциональному компоненту интерактивной стороны общения в контексте эмоционального интеллекта педагога.*

*Приведены результаты эмпирического исследования тенденций педагогов к реализации разных по эмоциональному насыщению стилей взаимодействия с учениками и оценка школьниками успешности их применения. Установлена значительная разница между стремлением педагогов к реализации эмоциональной составляющей взаимодействия с учениками и скромной оценкой этих усилий школьниками, что свидетельствует о необходимости ознакомления учителей с технологиями эффективного саморазвития составляющих эмоционального интеллекта. Намечены пути развития проявлений эмоционального интеллекта педагогов в системе последипломного образования.*

*Paper analyzes the function of pedagogical communication between teacher and students as active participants of education. Special attention is paid to the emotional component of interactive communication in the context of teacher's emotional intelligence.*

*Paper shows results of experiential research on teachers' styles of classroom intercommunication with different emotional saturation. Students' 'fair' for these efforts points out on the necessity of studying technologies of effective self-development of the emotional intelligence components. Paper points on the ways of teachers' emotional intelligence development in the system of in-service education.*

## ПСИХОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

*Ю. І. Калюжна*

**Постановка проблеми.** Навчання є складним та різноплановим процесом, який передбачає формування в школярів системи знань, ознайомлення з широким колом новітніх наукових досягнень, засвоєння суті та змісту прийомів і навичок їх практичного застосування, формування активної життєвої позиції, спрямованості на самостійний пошук важливих проблем у самостійній діяльності та шляхів їх оптимального розв'язку.

Проте у багатьох наукових дослідженнях, які стосуються питань організації навчального процесу в сучасній школі, зазначається, що ці завдання формування особистості молоді людини вступають у деяке протиріччя із засадами традиційного навчання школярів. Воно переважно спирається на організацію занять пояснювально-ілюстративного типу, які передбачають індивідуальну роботу учнів у ході освоєння ними знань та орієнтацію на запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. Неважко передбачити, що при такій організації навчання процес інтеріоризації знань ускладнюється і їх перехід у внутрішній план та включення в систему особистісних цінностей відбувається із значними перешкодами.

У контексті досягнення цілей формування особистості учня як свідомого суб'єкта важливе значення має активізація його пізнавальної діяльності у навчальному процесі. Значну роль при цьому відіграє спільна пізнавальна діяльність педагога та учнів, що базується на взаємодії людей у процесі пізнання.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Взаємодія викладача з учнями є суттєвою стороною складного й різнопланового процесу педагогічного спілкування, що забезпечує об'єднання зусиль людей для виконання спільної діяльності. Його значення неможливо недооцінити, коли мовиться про навчання чи виховання, здійснення яких неможливе без координації специфічної діяльності педагога та учнів, що забезпечують їх продуктивну взаємодію. В умовах гуманізації сучасного суспільства зростає необхідність організації педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні.

Як зазначають сучасні дослідники в галузі соціальної психології, важливою ознакою цього є особистісна орієнтація учасників педагогічного процесу, що полягає в здатності правильно розуміти співрозмовника, аналізувати мотиви його поведінки

та можливі умови їх реалізації та розвитку. Окрім цього, про ефективність педагогічного спілкування може свідчити рівність психологічних позицій співрозмовників, яка на практиці виявляється у визнанні права школярів на висловлювання власної думки, неприпустимість авторитаризму вчителя. Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування виражається також у проникненні у світ почуттів та переживань співбесідника, співпереживанні, емпатії та використанні педагогом нестандартних прийомів спілкування, при яких відбувається відхід від чітко вираженої ролівої позиції вчителя [ 2 ].

У педагогічному процесі спілкування забезпечує низку важливих функцій, кожна з яких набуває особливого значення у ході надання навчальному процесу ознак активної взаємодії. Так, В.А.Семиченко, Н.П. Волкова до складу цих функцій відносять:

- ♦ контактну, тобто забезпечення готовності як до сприймання, так і до передачі змісту знань;
- ♦ інформаційну, що полягає у обміні думками, рішеннями тощо;
- ♦ спонукальну, яка забезпечує спрямування співбесідника до певних дій;
- ♦ координаційну, що передбачає узгодження дій для спільної діяльності;
- ♦ пізнавальну як сприймання і вивчення внутрішнього стану співрозмовника, колективу, себе самого.
- ♦ експресивну, що, з одного боку, є здатністю педагога до емоційної виразності у передачі знань, а з іншого забезпечує обмін емоціями з партнером;
- ♦ встановлення відносин, тобто ролівих, статусних та міжособистісних зв'язків;
- ♦ організацію впливу як зміну станів, поведінки, комунікативних можливостей особистості;
- ♦ управлінську, тобто здатність керувати своєю поведінкою і впливати на інших людей [ 2, 12].

Ці функції мають системний характер, а отже, передбачають єдність і постійний взаємозв'язок, який дає змогу педагогові організувати різнопланову взаємодію з учнями не лише на уроках, а і в позаурочний час. Тому можна стверджувати, що реалізація кожної з них неможлива без здатності сторін педагогічного спілкування до усвідомлення й аналізу як власних емоцій та почуттів, так і переживань співбесідника, що забезпечує сприятливий психологічний клімат у взаємодії та налаштованість її учасників на співпрацю та взаєморозуміння. На думку низки сучасних науковців, ці психологічні характеристики входять до складу *емоційного інтелекту*, який полягає в органічному поєднанні мислення з емоційною сферою особистості та становить основу саморегуляції поведінки [ 1 ].

Структура емоційного інтелекту є різнорівневою, а тому кожен із її компонентів

має своєрідний вплив на педагогічну взаємодію. Так, розпізнавання (називання) власних емоцій є найпершим кроком до їх усвідомлення, а значить, розуміння їх природи та перебігу. Саме тому в рамках цієї складової емоційного інтелекту можуть корінитися і подальші уявлення про реалізацію емоцій у експресивних проявах поведінки педагога, і про можливі шляхи їх розвитку та корекції. Наступний компонент емоційного інтелекту пов'язаний із самоконтролем та саморегуляцією емоційних проявів. Вплітаючись у контекст комунікативної та інтерактивної сторін педагогічного спілкування, вони забезпечують як доцільне забарвлення навчального матеріалу, надання йому особистісного змісту, так і реалізацію широкою гамою виховних впливів на особистість учнів. Особливого значення ця складова емоційного інтелекту набуває при реалізації таких прийомів виховання, як переконання та навіювання, що практично завжди ґрунтуються на зразках поведінки самого вчителя. Розуміння емоцій як наступний прояв емоційного інтелекту у взаємодії педагога з учасниками навчально-виховного процесу реалізується як усвідомлення не лише власних переживань, а і як деякий зв'язок власних емоцій з емоційними станами школярів, здатність до емпатії, чутливість до зміни почуттів співбесідника, їх розвитку. Забезпечуючи адекватне розуміння психічних станів дитини, ці якості дозволяють вчителю прийняти позицію учня у різних педагогічних ситуаціях і, внаслідок цього, здійснювати прогноз щодо можливих результатів та наслідків професійних дій. Урешті, така складова емоційного інтелекту, як самомотивація сприяє постійному процесу пізнання та розвитку і реалізації емоцій учителем.

Важливо зазначити, що у вітчизняній психології представлено широке коло досліджень, які тією чи іншою мірою розглядали реалізацію емоційного аспекту взаємодії при різних стилях педагогічної діяльності. Розуміючи стиль як своєрідну систему способів і прийомів, що використовуються педагогом в умовах професійної діяльності, дослідники підкреслювали його значущість для забезпечення стабільного успіху з урахуванням і об'єктивних умов, і специфічних характеристик особистості вчителя. Зокрема, Г. М. Андрєєва виділяє авторитарний, демократичний та потураючий стиль, І. А. Зімняк – директивний, колегіальний та дозволяючий стилі. У їх основу покладено, перш за все, формальну позицію педагога у процесі взаємодії з дітьми, яка обумовлює і її когнітивну, і емоційну своєрідність. В. А. Кан-Калік, аналізуючи включеність педагога у процес спілкування з учнями, виділяє стилі захоплення творчим пошуком, стиль дружнього відношення, спілкування-дистанцію та спіл-

кування-загравання. За особливостями сприймання вчителем особистості учня Г.С.Абрамова розглядає ситуативний, операційний та ціннісний стилі взаємодії.

Проте, аналізуючи значення емоційної складової процесу взаємодії, варто розглянути характеристику стилів педагогічної діяльності, представлену А.К.Марковою [ 7 ]. Беручи до уваги такі критерії, як змістовні та динамічні характеристики стилю, а також його результативність, вона виділяє індивідуальні стилі, що визначають взаємодію педагога з учнями у навчальному процесі.

Перший із них характеризується як емоційно-імпровізаційний стиль, який передбачає орієнтацію переважно на процес навчання, логічне висвітлення навчального матеріалу, але має місце слабкий зворотний зв'язок з учнями внаслідок недостатньо послідовного планування вчителем і власних навчальних дій, і емоційних проявів, пов'язаних із ними. Отже, при наявності зусиль щодо використання різних прийомів навчального впливу, педагог далеко не завжди може послідовно охарактеризувати та проаналізувати їх ефективність та результативність.

Другий стиль є емоційно-методичним, тобто орієнтованим на реалізацію заздалегідь продуманих і запланованих педагогічних впливів як у пізнавальному, так і в емоційному аспекті (причому автор зазначає, що інтуїтивність поведінки педагога, його орієнтація на особливості переживань та сприймання учнів тут відіграє досить значну роль). Отже, такий учитель при застосуванні різноманітних засобів навчання та виховання покладається не на зовнішні ефекти розважального характеру, а намагається створити у школярів позитивне ставлення і до процесу, і до результату навчання через опору на їх інтереси, можливості надати матеріалу особистісного значення завдяки мисленню і мотивуючій силі емоцій.

Третій стиль зветься розмірковуюче-імпровізаційним. Як зазначає автор, такий педагог прагне заздалегідь планувати навчальний процес, але використовує вузький спектр методичних засобів при цьому, оскільки менше враховує сферу переживань учнів, зрідка використовує колективні форми роботи на уроках, у різних педагогічних ситуаціях може здійснювати непрямий вплив на роботу школярів у вигляді додаткових питань чи уточнень або підказок, реалізуючи при цьому переважно свою точку зору.

Останній, четвертий стиль, виділений автором, є розмірковуюче-методичним. Реалізуючи його, педагог заздалегідь планує навчальний процес саме із змістовної точки зору, орієнтується на зміст та логіку матеріалу. Педагогічні впливи продумані, мають чітку структуру і послідовність, фор-

мальну впорядкованість, а тому майже не залишають місця для імпровізації, реалізації емоційного впливу, застосування інтерактивних методів навчання. Тому, незважаючи на ретельне планування педагогічних впливів учителя, вони далеко не завжди приводять до ефективної інтеріоризації знань учнями.

**Методика дослідження.** У ході емпіричного дослідження, яке проводилося під керівництвом автора статті магістранткою ПНПУ Є.Г.Хоменко серед учителів м. Полтави, ми прагнули виявити особливості застосування у їх професійній діяльності вищезначених стилів взаємодії з учнями у педагогічному процесі. Окрім цього, було застосовано опитування учнів підліткового віку, у ході якого ми намагалися виявити особливості сприймання ними особистості вчителя та його педагогічних впливів за гностичним, емоційним та поведінковим компонентами. Для цього використовувалися методика вивчення особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності учителя (за А.К.Марковою та А.Я. Ніконовою) та анкета для виявлення характеру міжособистісної взаємодії учнів і учителя (за Є.І. Роговим).

**Результати дослідження та їх аналіз.** Отримані емпіричні дані дали змогу дійти висновку про деяке розходження позицій педагогів та учнів в оцінці когнітивних та емоційних аспектів навчальної взаємодії. Так, самооцінка стилів роботи педагогів із учнями виявила чітку тенденцію до реалізації емоційно-методичного стилю (61 % опитуваних). Розсудливо-методичний стиль обрали 18 % досліджуваних педагогів, емоційно-імпровізаційний – 12 %, розсудливо-імпровізаційний – 9 %. Таким чином, переважна частина вчителів не мають сумніву у необхідності прогнозувати і планувати не лише когнітивний компонент процесу пізнання учнів, а і їх емоційне ставлення до знань, на основі чого можна сформувати позитивну мотивацію навчання. Переважна кількість опитуваних відзначала потребу у саморозвитку необхідних для цього власних якостей (емпатії, ідентифікації), що допомогло б краще розуміти можливості школярів, ефективно приймати позицію співробітництва з ними, уникаючи авторитарності та формалізму у навчальному процесі. Проте, незважаючи на це, оцінка ставлення до педагогів з боку школярів-підлітків має дещо іншу тенденцію. Так, оцінюючи зусилля вчителів у процесі навчальної взаємодії, вони, перш за все, відзначали вираженість саме гностичного компонента, високо оцінюючи їх як професіоналів-предметників. Слід зазначити, що високу оцінку своїх педагогів за цим показником виявили 51 % опитуваних учнів, середню – 25 % і 24 % – низьку. Оцінка поведінкового компонента процесу взаємодії як прагнення до оптималь-

них ділових та неформальних стосунків, безконфліктності виявилася дещо скромнішою. Так, найвищим балом таку поведінку педагога оцінили 43 % учнів, середнім – 18 %, низьким – 39 %. Емоційна ж складова взаємодії з педагогами оцінювалася учнями ще стриманіше. 31 % опитуваних, оцінюючи її, вказували на наявність довірчих, теплих, емоційно насичених стосунків із педагогами, які вони готові реалізувати не лише у ході шкільного навчання, а і у позаурочний час. 12 % школярів оцінили емоційні стосунки з учителями як посередні, вказуючи на ситуативність у їх реалізації і готовність до них швидше у складних чи безвихідних випадках. 57 % учнів підліткового віку вказали, що загалом стиль взаємодії педагогів не відповідає їх потребам у емоційній підтримці та взаєморозумінні. Вони сприймали вчителів переважно як офіційних осіб, орієнтованих на формальні стосунки як при викладанні знань, здійсненні їх контролю і оцінки, так і у ході реалізації виховних впливів[14].

**Висновки.** Аналіз проблеми свідчить про те, що, переважно усвідомлюючи важливість створення емоційного комфорту у навчальному процесі та прагнучи його забезпечити на практиці, сучасні педагоги, вочевидь, ще недостатньо володіють технологіями саморозвитку необхідних для цього компонентів емоційного інтелекту, які б забезпечили не лише розпізнавання та самоконтроль власних емоцій, а й розуміння емоційних станів інших людей та здатність мотивувати навчальну діяльність школярів через дуже значущу для них сферу почуттів та переживань.

Велике значення у розвитку таких професійних якостей має система післядипломної освіти педагогів. У ході проведення занять психолого-педагогічного циклу можуть реалізовуватися різні шляхи мотивування вчителів до саморозвитку складових емоційного інтелекту. По-перше, це система лекційних занять, де розкривається зміст та значення емоційного інтелекту у реалізації взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі та семінари, у ході яких педагоги залучаються до обговорення теоретичних засад його вивчення та розвитку.

Безумовно, значення цього напрямку не можна абсолютизувати, оскільки при цьому спричиняється вплив переважно на когнітивну сферу вчителів, залишаючи поза увагою сферу практичних зусиль, без яких неможливо повною мірою домогтися саморегуляції емоцій, розуміння почуттів інших та саморозвитку цих якостей. Тому з точки зору теорії мотивації навчання дітей та дорослих [ 1, 2, 4, 5, 7, 12] його слід органічно поєднувати з методами та прийомами, що забезпечують включення педагогів у такі різновиди спеціально організованої навчальної діяльності, які б створювали умови для формування мотивації самопізнання і саморозвитку таких складових

емоційного інтелекту, що в контексті навчальної взаємодії забезпечили б оптимальний процес і результат спільної діяльності. Такими засобами є інтерактивні методи навчання, а саме методи дискусії, мозкового штурму, обговорення наукових питань у вигляді евристичної бесіди або "круглого столу", ділові ігри та тренінгові заняття. Усі ці методи можуть використовуватися залежно від педагогічних завдань, які стоять перед системою післядипломної освіти і забезпечують не лише її навчальне, але і виховне значення, спрямоване на розвиток професійної мотивації, самосвідомості та творчої особистості вчителя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия "эмоциональный интеллект" / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83 – 95.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація / Наталія Павлівна Волкова. – К.: ВЦ Академія, 2006. – 256 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека / Д. Гоулман / перевод с англ. А. П. Исаевой. – Москва: Хранитель, 2008. – 476 с.
4. Дерев'яно С. П. Сучасні технології розвитку емоційного інтелекту / С. П. Дерев'яно // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. XII, част. 5. – К., 2010. – С. 121 – 129.
5. Дербеньова А. Г. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Харків: Вид. група "Основа", 2009. – 191 с. (Серія "Тренінги в педагогічній практиці")
6. Зелюк В. В. Розвиток емоційного інтелекту та культури вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти / Віталій Володимирович Зелюк // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 8. – С. 25 – 26.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М., Педагогика, 1993. – 230 с.
8. Межличностное общение / [составители Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша]. – СПб: Питер, 2001. – 512 с. (Серия "Хрестоматия по психологии").
9. Орбан – Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Лідія Ернестівна Орбан – Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
10. Психологічні тренінги в школі [Упор. Т. Шаповал] – К.: Шкільний світ, 2010. – 128 с. (Бібліотека "Шкільного світу").
11. Рогов Е. И. Психология общения / Евгений Иванович Рогов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с. (Азбука психологии).
12. Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
13. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога / Віктор Федорчук. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с. (Бібліотека "Шкільного світу").
14. Хоменко Є. Г. Психологічні особливості взаємодії вчителів і учнів підліткового віку у педагогічному процесі: магістерська робота (на правах рукопису) / Євгенія Григорівна Хоменко. – Полтава, 2008. – 135 с.

Стаття надійшла в редакцію 15.11.2010 ■