

УДК 37.013

## ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

© Пономарьова Г.Ф.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської  
обласної ради*

### Інформація про автора:

**Пономарьова Галина Федорівна:** ORCID: 0000-0001-7658-9833; [hgpa@kharkov.com](mailto:hgpa@kharkov.com);  
кандидат педагогічних наук, ректор; комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна  
академія» Харківської обласної ради; провулок Руставелі, 7, м. Харків, 61001, Україна.

В статті розглядаються психолого-педагогічні основи взаємодії викладача і студента в умовах навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ.

Узагальнено досвід організації співпраці педагогічного колективу та адміністрації зі студентами.

**Ключові слова:** педагогічна взаємодія, педагогічна етика, навчально-виховний процес, суб'єкт і об'єкт взаємодії.

**Пономарева Г.Ф.** «Взаимодействие преподавателя и студента в учебно-воспитательном процессе педагогического ВУЗа»

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы взаимодействия преподавателя и студента в условиях учебно-воспитательного процесса педагогического ВУЗа.

Обобщено опыт организации сотрудничества педагогического коллектива и администрации со студентами.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, педагогическая этика, учебно-воспитательный процесс, субъект и объект взаимодействия.

**Ропомарова Н.Ф.** «The interaction of a teacher and a student in pedagogical higher educational establishment teaching and educational process»

The article deals with the psychological and pedagogical bases of the interaction of teachers and students in terms of pedagogical higher educational establishment teaching and educational process.

It also describes the experience of organizing cooperation between students and pedagogical staff as well as administration.

**Keywords:** pedagogical interaction, educational ethics, teaching and educational process, subject and object interaction.

**Постановка проблеми.** Начально-виховний процес в освітньому закладі вимагає своєрідної «магії» педагогічного впливу. Щоб її створити треба досконало володіти технікою міжособистісного спілкування. У навчальному закладі освіти, як і в театрі, «всі повинні посміхатися, бо тут робиться улюблена справа...Атмосфера передається глядачам...» [26, С. 256].

Виховна робота у педагогічному ВНЗ, як один із чинників педагогічного впливу на формування стосунків у колективі студентів та з професорсько-викладацьким складом, має спрямовуватись на формування у них, зокрема, вміння будувати взаємовідносини з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, здатності до спілкування і взаємодії на основі взаємної зацікавленості, поваги, довіри, співробітництва.

Нормативно-змістовим регулятором такої взаємодії є педагогічна етика, як цілісно осмислена система поведінки викладача, що ґрунтується на моральних засадах. Педагогічна

етика – це наука, що визначає сутність морально-психологічної сторони діяльності викладача ВНЗ та проявляється в його різноманітних моральних взаєминах зі студентами, колегами й обумовлюються, з одного боку, характером соціально-економічних умов, з іншого – багатством і глибиною особистості самого викладача (М. Шимін). Сучасна педагогічна етика взаємодії викладачів та студентів має це суб'єкт-суб'єктну основу, що ґрунтується на діалозі учасників. Діалогічна взаємодія, у свою чергу, характеризується тим, що активно організуюче ставлення виявляється не лише до предмета спільної діяльності, а й до самого партнера по спілкуванню (І.Бех) [6].

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз наукової теорії та узагальнення досвіду формування взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі як чинника підвищення його ефективності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сутність педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, психолого-педагогічні основи співпраці викладача і студента, окремі питання забезпечення педагогічної підтримки студента у процесі його професійного становлення, особливості управління процесом професійної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ через забезпечення взаємодії викладача і студента розглядалися у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів на рівні теоретичних узагальнень чи були предметом конкретних експериментальних досліджень таких учених як І. Бех, М. Шимін (питання педагогічної етики взаємодії викладачів та студентів); І. Зязюн, О. Касьянова, С. Максименко, С. Мусатов, Б. Беляєв (взаємодія викладача і студента як умова успішності навчально-виховного процесу); Л. Долинська (філологічна взаємодія викладача та студента як багаторівневий процес); Б. Братусь, П. Блонський, А. Брушлинський, О. Волкова, В. Занков, С. Рубінштейн (вивчення та характеристика суб'єкта педагогічної діяльності); М. Боришевський, Р. Мартін, В. Нагаєв, П. Симонов (засоби забезпечення та регулювання спілкування у навчально-виховному процесі); Т. Гаврилова, А. Бодальов, М. Рибаківа, Ю. Кулюткін (питання взаємовідносин).

**Виклад основного матеріалу.** Взаємодія, як психологічна і педагогічна категорія, відноситься до базових категорій (О. Леонтьєв) [19]. Умови взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча можлива різна міра її прояву. Взаємодія у навчально-виховному процесі виявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату, діяльності та спілкування [14].

У психологічних та педагогічних дослідженнях наголошується теза щодо вирішального значення діалектичної взаємодії для формування професійних настанов та вироблення психологічної культури майбутніх педагогів, в основі якої – розуміння, побудоване на умовах діалогу (І. Бех) [6].

Діалогічна взаємодія викладача та студента є багаторівневим процесом, під час якого відбувається одночасне засвоєння як мотиваційно-сислової, так і предметно-операційної сторін педагогічної професії, тобто відбувається як особистісне, так і професійне зростання (Л. Долинська) [24].

Основною внутрішньою умовою діалогічного типу взаємин виступають взаємини між викладачем та студентом, які можна кваліфікувати як особистісні. Такий тип взаємин характерний для рівноправних партнерів у спілкуванні, які довіряють і позитивно ставляться один до одного. При цьому викладач сприймає студента як цікаву інформативну особистість, орієнтується на його неповторну індивідуальність, створює умови для його саморозвитку, а студент вбачає у викладачеві старшого товариша, радника, авторитетну особу [6].

Досить актуально для викладача ВНЗ звучить ідея толерантності як готовність позитивно сприйняти широкий діапазон особистісних варіантів студентів та колег.

Аналіз спеціальної літератури (І. Зязюн [16], О. Касьянова [18, С.63-65], С. Максименко [20, С.13-22], С. Мусатов, В. Зликов, Н. Хомутинікова, Н. Кузьменко [22, С.4-17], Б. Беляєв [5]) свідчить про те, що взаємодія викладача та того, хто навчається, є основним аспектом успішного навчально-виховного процесу.

При організації та здійсненні такого процесу викладач, з одного боку, організовує власну діяльність, що передбачає підготовку до навчального процесу і забезпечення його реалізації, а з іншого – діяльність тих, хто навчається, тобто визначає її характер, зміст, організаційні форми, методи, засоби та інше [18, С.63-65].

С. Максименко зазначає, що в організаційно-змістовому аспекті навчально-пізнавальна діяльність – це особлива розгорнута форма спілкування, що дає можливість впливати на особистість того, хто навчається, у цілому і на формування, зокрема, його потреб і мотивів [20, С. 2-4].

Досвід і результати наукових досліджень переконують, що ефективність навчально-виховного процесу залежить від багатьох чинників. Але незаперечним є той факт, що успіх у реалізації навіть найдосконаліших педагогічних систем залежить від особистості викладача, його майстерності і моральних якостей [18, С.64]. Самі ж викладачі, що доводять дослідники, не завжди усвідомлюють свою провідну роль в організації взаємодії. При появі труднощів у спілкуванні 25% з них вважають, що ускладнення «йдуть від тих, хто навчається», є наслідком їх невихованості. Приходиться лише жалкувати, що наставник не визнає свого «внеску» у створення конфліктної ситуації [16, С. 137].

Відомий психолог і педагог П. Блонський на запитання, чим відрізняється хороший викладач від поганого, якщо рівень знань предмета і методики викладання в обох приблизно однаковий, відповідав: «Для хорошого викладача всі студенти різні, однакових немає, а для поганого – всі студенти однакові. Хороший педагог бачить індивідуальні особливості тих, хто навчається, помічає, чим кожен із них відрізняється від усіх інших» [18, С.63-65].

Кардинальною для педагогічної практики проблемою вдосконалення взаємодії стала зміна характеру стосунків викладача зі студентом з суб'єктно-об'єктних (коли викладач впливає на студентів як на об'єкт власних зусиль) у суб'єктно-суб'єктні (коли береться до уваги ставлення студентів до спільної діяльності та враховується їх індивідуальний розвиток).

Категорія «суб'єкт» має давню історію у вітчизняній психології, її уведення було здійснене С. Рубінштейном, який надав суб'єкту онтологічного статусу. Основні характеристики суб'єкта, за С. Рубінштейном, виявляються у тому, що він виступає як свідомий носій суб'єктивної реальності, є центром перебудови буття, несе відповідальність за свою активність [4]. Ця теза стала основою суб'єкт-суб'єктного підходу у вітчизняній психології. У якості одного з головних критеріїв суб'єкта ціннісне ставлення до іншої людини визнається Б. Братусем [10, С. 67-91], В. Знаковим [15, С. 144-160], О. Волковою [12].

Визнаючи суб'єктність людини як її онтологічну якість, А. Брушлинський підкреслює гуманістичний характер категорії «суб'єкт», що виявляється в запереченні ставлення до людини як «гвинтика» соціальної машини. Автор розглядає суб'єкта як досить широку за обсягом цілісну систему, що містить у собі всі – індивідні, особистісні й індивідуальні – якості людини, є їх інтегратором [11].

Більш вузьке визначення суб'єкта педагогічної діяльності дає О. Волкова. Вона визначає суб'єктність через «відношення», яке, насамперед, полягає у ставленні до себе як діяча [12]. Це є не просто певний рівень розвитку самосвідомості (яка сама є ознакою суб'єкта), а усвідомлення себе в якості суб'єкта. У поняття «суб'єктність педагога» автор включає активність, здатність до рефлексії, усвідомленість, свободу вибору й відповідальність за нього, унікальність, розуміння і прийняття іншого, саморозвиток. Динаміка суб'єктності заснована на здатності «змінювати навколишню дійсність і себе по відношенню до неї», і, по-друге, реалізацію принципу міри, тобто самостійного встановлення розмірів перетворень і меж свого втручання [12, С. 22].

Відзначимо, що в підході О. Волкової суб'єктні якості визначаються як функціональні, а не лише структурно-змістові характеристики діючої особи.

На наш погляд, характеристику викладача, як суб'єкта навчально-виховного процесу, слід конкретизувати висвітленням особливостей його педагогічної діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчує, що ставлення до студентів детермінує педагогічну діяльність викладача, визначає загальний стиль його спілкування.

Оскільки у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу студент піддається виховному впливу викладацького складу, студентського колективу, молодіжних організацій та інших виховних інституцій, педагогічна праця викладача передбачає координацію виховних впливів усіх цих суб'єктів виховання. Організація такої взаємодії також є важливим компонентом педагогічної діяльності.

Особливої уваги педагогічного колективу ВНЗ потребує студент-першокурсник. Молоді люди, вступивши до вищого навчального закладу, стикаються з багатьма труднощами: дидактичними (новизна у процесі навчання, нові методи і організація навчання, відсутність навичок самостійної роботи тощо); соціально-психологічними (зумовлені входженням індивіда в нове середовище (умови життя, оточення, норми поведінки, незвичний режим діяльності, неналагодженість стосунків у групі, на курсі, на факультеті, незнайоме місто); особливості самостійного життя, ведення власного бюджету і подолання можливих матеріальних труднощів тощо; професійними (невміння зорієнтуватися у професійній спрямованості процесу навчання; необхідність вчитися працювати з людьми; складність у формуванні організаторських вмінь і навичок тощо).

Подоланню означених труднощів сприяє спеціально організована робота вищого навчального закладу з адаптації, тобто забезпечення активного і творчого пристосування студентів нового набору до умов вищого навчального закладу. У процесі такої роботи формується колектив, особисті вміння і навички раціональної організації розумової діяльності, стійкий інтерес студента до обраної професії; вибудовується система професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості тощо.

В адаптації студента М. Фіцула виокремлює три фази:

- 1) психічна реакція організму на нові умови вищого навчального закладу у студентів має різну тривалість, але переважно закінчується в середині першого семестру;
- 2) перебудова пристосовницьких механізмів, динамічного стереотипу, психічних процесів і завершується приблизно до середини другого семестру;
- 3) період усталеної адаптації, коли завершується формування динамічного стереотипу і пристосовницьких реакцій. У 70% студентів він завершується до кінця першого курсу.

Йдеться про кваліфіковану допомогу в організації й плануванні самостійної навчальної роботи; озброєння студентів першого курсу знаннями про інноваційну культуру навчальної праці, освоєння сучасних освітніх технологій; ознайомлення їх з особливостями методики самостійної роботи з кожної наукової дисципліни; активізацію розумової діяльності студентів на заняттях; забезпечення розуміння змісту навчальних занять як умови логічного аналізу отриманої інформації; консультації (групові й індивідуальні) з інноваційної культури навчальної праці; формування потреби до самовдосконалення; забезпечення контактності викладачів і студентів [27, С. 33-34].

З нашого погляду, сенс педагогічної підтримки не тільки в тому, щоб допомагати долати труднощі, ліквідувати проблеми, але і в тому, щоб допомогти студентам усвідомити причини труднощів та знайти ефективні способи вирішити проблеми кожному студенту.

Нами з'ясовано, що педагогічної підтримки різного спрямування і різної форми потребують більше половини студентів нового набору. Причини труднощі полягають у тому, що:

- по-перше, до 10% студентів починають навчальний рік зі слабкою мотивацією до навчання, невпевненістю у правильності вибору професії;
- по-друге, частина студентів (4-5%) відчувають проблеми у спілкуванні та взаємодії з іншими студентами і викладачами;
- по-третє, є студенти (7-8%) з відсутністю досвіду чіткого підпорядкування своїх інтересів і бажань установленим правилам, режиму, вимогам; неадекватною реакцією на

будь-які зауваження; такі, що виявляють упертість; занадто хвилюються, хворобливо переживають невдачі тощо;

- по-четверте, серед студентів є самовпевнені, із завищеною самооцінкою, які звичайні зауваження сприймають як джерело загрози їх особистості – до 5%;

- по-п'яте, низький рівень розвитку самодіяльності, самостійності, відповідальності за свої дії, що ґрунтується на невмінні здійснювати самоконтроль і самооцінку – до 10% студентів.

Успішність впливу викладача на студента, як гарантії їх подальшої ефективної взаємодії, ми пов'язуємо з такими умовами:

- авторитет викладача;
- злагода, готовність студента приймати допомогу і підтримку з приводу своїх проблем;
- опора викладача і студента на наявні і потенційні сили і можливості останнього, віра в них;
- пріоритет студента у вирішенні власних проблем;
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату навчально-виховного процесу.

Науково-обґрунтовано й експериментально доведено, що важливим аспектом забезпечення ефективної взаємодії у системі «викладач-студент» є мета навчання, її чітке усвідомлення студентами у всьому різноманітті її змісту. Одним із критеріїв такого усвідомлення ми називаємо сформованість у студента, як суб'єкта навчального процесу, якості, що її відомий вітчизняний дослідник М. Боришевський називає самоактивністю. «Самоактивність пов'язана з явищем особистісного сенсу. Вона розкривається людині через співвіднесення з реальністю свого життя, значень предметів і явищ, цінностей, цілей діяльності. Завдяки такому співвіднесенню людина приходить до усвідомлення особистісної значущості сенсу певних явищ, предметів, соціальних цінностей тощо» [9, С. 218].

Запровадження в сучасній українській вищій школі кредитно-трансферної системи навчання, безумовно, дозволяє розширити горизонти професійного розвитку студентів, сприяє диференціації їх навчальних цілей, які в умовах системи мають, за висловом В. Нагаєва, «двоюрисну спрямованість»: «З одного боку, вони орієнтовані на організацію пізнавальної діяльності, а з іншого – на виявлення результативності навчання. Цим відкривається перспектива реального використання результатів власної пізнавальної діяльності, що стимулює формування мотивації навчання» [23, С. 138].

Таким чином, ми виходимо на формування у юнаків і дівчат однієї з найактуальніших, на наш погляд, ознак людини освіченої – прагнення відійти від інтуїтивізму, примітивізму у сприйнятті світу, базувати свій світогляд на досягненнях загальнолюдської наукової думки, залишаючись, при цьому, суб'єктом критичного мислення.

Однак, ми погоджуємось і з думкою Н. Щуркової, що, незважаючи на очевидність ефективності такого підходу, саме він може призвести до розриву в осмисленні загального і окремого, обмеження світогляду проблемами власного становлення. Крім того, застосування засобів самопізнання під час занять потребує досить тонкої інструментовки спілкування, оскільки необережність самовияву, некоректність оцінки чи коментаря, невідповідність реакції групи чи окремих студентів на певні особистісно значущі для студента вияви веде до прямого чи прихованого конфлікту, моральної травми, занурення в себе тощо. А отже, шлях активізації інтересу до навчання через постійну опору на актуальні проблеми особистісного саморозвитку та соціального становлення студентів повинен передбачати опосередкований підхід.

Фактором опосередкування в даному випадку є дидактичне бачення студента, комплекс його властивостей, що сприяє аналітико-синтетичному підходу до процесу

навчання себе як майбутнього педагога, в якому кожен виступає водночас і як суб'єкт, і як об'єкт навчального процесу.

Основою такого бачення, за Н. Щурковою, є поле професійної уваги педагога, «та сфера свідомості, де розміщується система основних професійних об'єктів, які вимагають постійної уваги спеціаліста. Але його не створюють обставини і не ліпить пан досвід сам собою. Таке поле слід цілеспрямовано формувати. І педагог, як будь-який професіонал, повинен формувати своє поле професійної уваги у процесі роботи» [29, С. 61].

Одним з важливих показників процесу розвитку особистості є можливість опосередкування, самостійного регулювання своєї поведінки. Першим, хто принципово узгодив процес регуляції з опосередкуванням, був Л. Виготський [13]. Зазначаючи, що специфіку розвитку людської психіки обумовлено суспільно-історичними умовами, він підкреслював її опосередкований характер. Опосередкування залежить від змісту виконуваної діяльності (О.Леонтьєв), від ситуації, мети, які ставить перед собою людина, від ступеня ієрархізації її мотивів, самооцінки, сприйняття людей, з якими людина вступає у спілкування (А. Бодальов), від спрямованості особистості (Л. Божович) [7; 8; 19, С. 48-53].

Опосередкована поведінка є поведінкою зрілої особистості.

Сучасний педагог – це вчитель, викладач, вихователь, наставник, який оволодів педагогікою співробітництва і втілює її на практиці чітко і послідовно. Ми не виключаємо, що дехто поставить під сумнів наші судження, особливо у світлі міркувань про об'єктивність запровадження дистанційної освіти, розширення меж для самостійної роботи студентів, запровадження індивідуально-дослідницьких завдань тощо. Однак, ми стверджуємо, що протиставлення чи взаємовиключення наше твердження не передбачає, оскільки мова йде не скільки про організаційно-технологічний бік навчально-виховного процесу у закладі освіти, стільки про його характер та психолого-педагогічне підґрунтя. З таким твердженням ми маємо погодитись навіть, якщо взяти до уваги, що в процесі навчання студент може самостійно долучитись до джерел, які дадуть йому сучасніші знання, ніж ті, що дає безпосередньо викладач, до яких він апелює чи відсилає студента для самостійного опрацювання [24, С. 42].

Іншими словами, студент має перебувати у стані активної творчої інтелектуальної та соціальної дії, коли він виступає у ролі не пасивного отримувача, споживача чи репродуктора чогось уже готового, а співавтора, продуцента, здобувача нового як результату мудро керованого внутрішньо-особистісного осмислення, почуттєвого переживання, визначення власного погляду [24, С. 41].

Безумовно, така постановка питання вимагає педагогічної підтримки з допомогою відповідної технології супроводу. Це, наприклад, консультування, яке будується за запитами самого студента. Завдання консультанта – надати допомогу студенту у вирішенні проблемної ситуації за його ініціативи, що дає можливість майбутньому учителю чи вихователю джерелом саме своєї діяльності відчувати відповідальність за її результат.

Особливість такого консультування полягає в тому, що педагог, навіть знаючи готове рішення проблеми, пропонує студенту лише спосіб чи шлях до її вирішення. Ми переконані, що це і є рецепт відомої всім формули – навчити майбутніх педагогів учитись працювати.

Тобто, ми маємо максимально відмовитись від стереотипів монособ'єктивної педагогіки, забезпечуючи особистісно-орієнтований характер навчання, організовуючи управління педагогічним процесом з боку творчого викладача.

До особливостей управління процесом професійної підготовки майбутнього спеціаліста у ВНЗ ми відносимо:

1. Управління має бути демократичним, здійснюватись за допомогою таких форм і методів, що створюють нагоди проявити творчі сили кожній особистості.
2. Управління має бути гнучким, тобто реагувати на «обставини, що змінюються».
3. У ході управління слід запобігати суб'єктивізму в оцінці (ситуацій, результату тощо).

4. Ефективність управління залежить, зокрема, від професійної підготовки педагога у цілому, так і до конкретного заняття.

У зв'язку з питаннями педагогічного спілкування, як засобу взаємодії, вважаємо за доцільне зупинитись на місці гумору щодо взаємовідносин у системі «викладач-студент», який розглядається нами як органічний компонент безпосереднього спілкування і який, тією чи іншою мірою, позитивно впливає як на цілісний педагогічний процес, так і на його результат. Це різновид психологічної гри, який включає соціальні, когнітивні й емоційні компоненти [21, С. 227]. Гумор може приймати різні форми і виконувати різноманітні функції. У середовищі однолітків гумор допомагає привернути до себе увагу; у робочому процесі за допомогою гумору ми можемо зменшити напругу у відносинах; в актах комунікації, що виникають у групах, гумор використовується для підвищення рівня співпраці, визначення соціальних кордонів, пом'якшення чи підвищення дієвості критичних тверджень тощо.

Як відмічає психолог П. Симонов, гумор потрібен людині для підтримки гнучкості мислення і, як наслідок, «превентивної озброєності» [25]. Тобто, завдяки гумору людина завжди готова до ефективної поведінки. На наш погляд, саме цю мету мають переслідувати і викладачі ВНЗ у процесі навчання. Але, як засвідчує практика, не всі вони готові доцільно й обгрунтовано використовувати гумор в аудиторії, у процесі взаємодії з конкретним студентом. Одні – вважають гумор «ризикованим» прийомом у спілкуванні зі студентами (21,7%), інші – бояться виглядати смішними (6,1%), але всі разом не завжди розуміють, що гумор – це не тільки засіб розважання студентів, а й засіб формування в навчальній аудиторії, лабораторії, спортивній залі тощо комфортних і привабливих умов для ефективного навчання і виховання.

Досвід педагогічної роботи у ВНЗ переконує, що продуктивне навчання вимагає розвитку особистісних взаємовідносин і створення умов для близького спілкування між викладачами і студентами з урахуванням вікових та особистісних особливостей останніх. Одним із основних аспектів комунікації, що сприяють успішному розвитку взаємовідносин між викладачем і студентом, є безпосередність у спілкуванні. Безпосередність – це педагогічне поняття, що визначає межу, до якої викладач встановлює близькі стосунки зі студентами в протилежність збереженню дистанції і стриманості [1, Р. 543-559].

Зв'язок між безпосередністю у спілкуванні і гумором, який викладач використовує в аудиторії, був визначений у низці робіт зарубіжних дослідників, зокрема у роботах Corham і Chrirtophel [2, Р. 454-464].

Теоретичне обгрунтування зв'язку між використанням гумору, навчанням і безпосередністю у спілкуванні викладача зі студентами базується, як на властивості гумору привертати і утримувати увагу аудиторії, так і на властивості безпосередності створювати відчуття близькості між суб'єктами комунікації на основі вербальних і невербальних засобів [3, Р. 46-62].

Разом з тим, невміння налагодити контакт зі студентами – причина багатьох поразок і розчарувань у професійній діяльності. Як зазначає Ю. Кулюткін, подібні труднощі відчували і відчують більше половини не тільки молодих, але й досвідчених педагогів.

Особистісні відносини, на думку психологів Т. Гаврилової, А. Бодальова, М. Рибакіної, спонукають молодих людей відчувати надію на розуміння, знімають стан протистояння, послаблюють протидію впливу, включають студента у суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Цікавими є результати експрес-опитування студентів КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР та Красноградського коледжу академії. Їм було запропоновано вибрати бажаний і реально існуючий вид відносин з викладачами. Для вибору було запропоновано п'ять типів відносин (за М. Рибакіної): відносини диктату, невтручання, співробітництва, опіки, конфронтації. Зміст відносин було розкрито таки чином:

– відносини диктату – строга дисципліна, чіткі вимоги до порядку, до знань при офіційно-діловому спілкуванні;

– відносини нейтралітету (невтручання) – вільне спілкування з учнями на інтелектуально-пізнавальному рівні, захопленість викладача своїм предметом, ерудованість;

– відносини опіки – постійна увага, надмірливе піклування, неприйняття всякої самостійності, постійний конфлікт з батьками;

– відносини конфронтації – замаскована недобррозичливість до студентів, постійна невдоволеність роботою, своєю дисципліною, яку викладає, у спілкуванні – нехтувально-діловий тон;

– відносини співробітництва – співучасть у всіх справах, інтерес один до одного, оптимізм і взаємна довіра у спілкуванні.

Слід зазначити, що у навчальних закладах мали місце всі види відносин: частіше зустрічались як реально існуючі відносини нейтралітету і співробітництва. Відносини конфронтації і опіки в середньому зустрічались рідко, відповідно 3,1 % і 6,9 % відповідей.

Відносно бажаних відносин результати опитування дещо інші: ні студенти, ні викладачі не бажають знаходитись один з одним у конфронтації (44%), але серед тих і інших є такі, хто сумнівається в реальній можливості зовсім ліквідувати ці відносини у педагогічному процесі.

Відносини співробітництва більшість викладачів і студентів (64%) назвали як бажану форму відносин, але серед опитаних не всі вважають такі відносини абсолютно реальними для всіх викладачів і студентів у всіх видах діяльності.

Отримані дані дають можливість уявити реальну картину відносин між викладачами і студентами, що складаються протягом усього періоду навчання у ВНЗ. Вважаємо за доцільне наголосити, що навіть в умовах педагогіки співробітництва важко уникати конфліктів і складних педагогічних ситуацій, що засвідчують наукові дослідження і педагогічна практика, а їх вирішення потребує від педагога спеціальних знань і вмінь.

Серед потенційно конфліктогенних педагогічних ситуацій можна виділити наступні:

▪ ситуації (або конфлікти) діяльності, що виникають з приводу невиконання студентом навчальних завдань, успішності;

▪ ситуації (або конфлікти) поведінки (вчинків), що виникають з приводу порушення встановлених правил, норм, угод тощо;

▪ ситуації (або конфлікти) відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин викладачів і студентів, у сфері спілкування.

Педагогічні конфлікти мають деякі особливості, врахування яких може допомогти у їх вирішенні. Серед них можна виділити:

- педагогічно доцільне вирішення ситуації (або конфлікту), адже ВНЗ – це модель суспільства, де студенти продовжують засвоювати соціальні норми взаємовідносин між людьми;

- сторони конфліктів мають різний соціальний статус, чим визначається відмінності їх поведінки у конфлікті;

- різниця у віці і життєвому досвіді розмежує позиції учасників конфлікту, породжує різну ступінь відповідальності за помилки при їх вирішенні;

- різне розуміння ситуації і причин її виникнення з позиції викладача і студента нерідко характеризує суть і зміст подальших подій;

- конфлікт має виховуючий сенс, особливо в присутності інших студентів;

- викладач має бути ініціатором вирішення конфлікту в інтересах студента;

- конфлікт у педагогічному процесі слід скоріше пореджувати, ніж розв'язувати. Саме такий підхід обумовлює педагогічну мудрість і доцільність у вирішенні ситуацій (конфлікту).

Погасити конфлікт – це значить перевести відносини його учасників на рівень взаємоприйнятливих для обох сторін, переключити увагу з афектно-напружених у сферу ділових відносин навчальної роботи.



Таким чином, викладач вчиться приймати рішення без зайвих емоцій, уникаючи традиційних авторитарних мір впливу, що інколи не спрацьовують. Це підвищує його свободу вибору і професійну самоповагу.

Крім того, важливим моментом у навчально-виховному процесі, на наш погляд, є реалізація педагогічних технік і прийомів з арсеналу викладача, що допомагають студентам відчувати себе комфортно і психологічно та емоційно захищеними в різних ситуаціях. На жаль, оволодіння викладачем такими техніками і прийомами залишається часто, справою його професійної гідності і відповідальності.

Як позитивне, слід відзначити, що педагогічній теорії і практиці досить давно відома техніка формування у людини суб'єктивного переживання успіху (при виконанні навчального завдання, доручення, формуванні умінь у різних видах пізнавальної діяльності тощо).

Техніка допомоги у встановленні оптимальних відносин студента з педагогом, уміння реалізувати комунікативні здібності, орієнтовно представлена у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Прийоми формування позитивних відносин викладача і студента**

Прийоми	Що говорить викладач?	Що чує і відчуває студент?
Прийняття	«Ти здібний»	«Я здібний»
Уважність	«Я помічаю, що у тебе все добре виходить»	«Я на щось здатен» «Я щось значу»
Повага	«Дякую тобі за...»	«Мої зусилля помічені» «Мої старання потрібні»
Схвалення	«Мені подобається як ти...» «Важко не помітити, що у тебе дуже добре...»	«Я спроможний»

Отже, постійна своєчасна і педагогічно доцільна підтримка педагогом студента як в навчальній діяльності, так і в різних видах позанавчальної стане позитивним чинником формування доброзичливих тісних й ефективних стосунків суб'єктів цілісного педагогічного процесу [28, С. 272-274]. Така система взаємодії (взаємовідносин, спілкування, співпраці) висуває високі вимоги до суб'єктів освітнього процесу. Йдеться про те, що в нинішніх умовах змінюється ідеальний образ викладача ВНЗ, іншими стають і уявлення про форми й методи його взаємодії зі студентами, про їх базові характеристики.

Дослідження психологічної служби КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР доводять, що більшість студентів (61,8%) вважають викладача, насамперед, джерелом знань та інформації; 59,5% опитаних зазначають, що викладач ВНЗ має бути помічником. На думку 57,7% студентів, викладач – це консультант. Найбільше студенти у викладачеві цінують такі якості як: компетентність і професіоналізм (84%); уміння зацікавити предметом (80,3%); комунікабельність, уміння знаходити спільну мову зі студентами (77,1%); об'єктивність в оцінці знань (68%) і творчий підхід до викладання (69,5%). Аналіз студентських позицій засвідчує, що студенти все-таки надають більшого значення саме професійним якостям викладачів, порівняно з такими особистісними якостями як привабливість, доброзичливість тощо [17, С. 9].

Таким чином, професійний образ викладача продовжує домінувати у сприйнятті його студентами, а це вказує на недостатній рівень готовності взаємодіяти з ним на якісно новому рівні – особистісному. У такій ситуації, від викладача вимагається не лише вміння реалізувати взаємодію і на професійному і на особистісному рівні, але й сформувати у студентів потребу в такій взаємодії.

Готовність до певного типу взаємодії має бути в усіх суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ, але у студентів така потреба виявляється недостатньою, не окреслені контури такої взаємодії. Підтвердженням цьому є думки студентів з приводу того як часто і з яких питань слід звертатись по допомогу до викладачів, з'ясовані у ході дослідження,

проведеного у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради таблиця 2.

Таблиця 2.

**Уявлення студентів щодо змісту звертань за допомогою до викладачів**

Зміст звернень за консультацією, допомогою	Частота звернень			
	Часто	Періодично	Лише у виключному випадку	Не звертаюсь
З приводу навчальної діяльності	90,1	9,0	0,9	0
З організаційних та правових питань	64,3	26,9	8,7	0,1
Стосовно роботи студентського наукового товариства	67,9	31,4	0,7	0
З виховної роботи	30,8	42,2	17,4	9,6
З питань позааудиторної роботи	34,4	55,6	2,7	7,3
Щодо взаємовідносин з іншими студентами	10,2	30,8	39,6	19,4
З особистих проблем	8,2	26,7	49,1	16,0

Як засвідчує таблиця, інтенсивність спілкування студентів з викладачами, кураторами груп з приводу проблем щодо стосунків з іншими студентами, із особистих питань значно нижча, порівняно з іншими питаннями. Це, певною мірою, знижує педагогічну ефективність впливу педагога і його взаємодії зі студентами у цілому.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Оптимальною ситуацією, яка, з нашого погляду, має сприяти максимальній ефективності взаємовідносин викладача і студента, є поєднання професійного й особистісного блоків взаємодії у різні періоди навчально-виховного процесу у ВНЗ, починаючи, безумовно, з адаптаційного етапу.

Подальших досліджень, з нашого погляду, потребують окремі питання забезпечення, організації та регулювання педагогічно доцільних взаємовідносин викладача і студентів в умовах кредитно-трансферної системи навчання.

**Список використаних джерел**

1. Andersen J. T. Teaching immediacy as a predictor of teacher effectiveness/ J. T. Andersen // Communication Year Book. – New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1979. – P. 543–559.
2. Frymier A. B. A model of immediacy in the classroom / A. B. Frymier // Communication Quarterly, 1994. – Vol. 41. – P. 454–464.
3. Gorham J. The relationship of teachers' use of humour in the classroom to immediacy and student learning / J. Gorham, D. M. Christophe // Communication Education. – 1990. – Vol. 39. – P. 46–62.
4. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1977. – 223 с.
5. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.

6. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
7. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 199 с.
8. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
9. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
10. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б.С. Братусь // Психология с ч еловеческим ЦОМ: гуманистическая перспектива в поствоенной психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. – М. : Смысл, 1997. – С. 67-91.
11. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; отв. ред. проф. В. В. Знаков. – М. : ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
12. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук / Е. Н. Волкова. – М., 1998.
13. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 580 с.
14. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
15. Знаков В. В. Субъект-объектный типы понимания высказывания в межличностном общении / В. В. Знаков // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М. И. Володиной. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – С. 144–160.
16. Зязюн І. А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / І. А. Зязюн. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
17. Інформаційна записка про результати соціологічного дослідження «Викладач очима студента» / КЗ «Харьк. гуманіст.-пед. академія» ХОР. – Х., 2012 – 17 с. – Неопубл. рукоп., С. 9
18. Касьянова О. Педагогічний аналіз взаємодії вчителя й учня в навчальному процесі / О. Касьянова // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 63–65.
19. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – С. 48–53.
20. Максименко С. Д. Навчальна діяльність і розвиток особистості / С. Д. Максименко // Психолог. – 2004. – № 21-22. – С. 13–22.
21. Мартин Р. Психология юмора / Р. Мартин; [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 2009. – С. 227.
22. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями / С. О. Мусатов, В. М. Зливков, Н. Н. Хомутинікова, Н. В. Кузьменко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4–17.
23. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літ., 2007. – 232 с.
24. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 40–44.
25. Симонов П. В. Созидающий мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1993. – 227 с.
26. Станиславский К. С. Работа актера над собой. В 8 т. Т. 3. / К. С. Станиславский. – К., 1982. – С. 256.
27. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – С. 33–34.
28. Шенцева Т. А. Педагогическая поддержка студента как условие успешности его профессионального становления и развития / Т. А. Шенцева // Становление и развитие личности будущего учителя в инновационной среде педагогического колледжа: материалы межрегион. науч.-прак. конф. – Белгород, 2010. – С. 272–274.
29. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

#### References

1. Andersen, JT 1979, 'Teaching immediacy as a predictor of teacher effectiveness' in B. Ruben (ed), *Communication Year Book 3*, Transaction Books, New Brunswick, NJ, pp. 543–559.
2. Frymier, AB 1994, 'A model of immediacy in the classroom', *Communication Quarterly*, vol. 41, pp. 454–464.

3. Gorham, J & Christophe, DM 1990, 'The relationship of teachers' use of humour in the classroom to immediacy and student learning', *Communication Education*, vol. 39, pp. 46–62.
4. Abulkhanova-Slavskaia, KA 1977, *Dialektika chelovecheskoy zhizni*, Mysl, Moskva.
5. Beliaev, BV 1965, *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam*, Prosveshcheniye, Moskva.
6. Beh, ID 2003, *Vukhovannia osobystosti*, vol. 2, *Osobustisno oriientovanyi pidkhdid: naukovopraktychni zasady*, Lybid, Kyiv.
7. Bodalev, AA 1982, *Vospriyatiye i ponimaniye cheloveka chelovekom*, Moskva.
8. Bozhovich, LI 1995, *Problemy formirovaniya lichnosti*, Institut prakticheskoi psikhologii, Moskva; MODEK, Voronezh.
9. Borishevskii, M 2010, *Doroha do sebe: Vid osnov subiektnosti do vershin dukhovnosti*, Akademvudav, Kyiv.
10. Bratus, BS 1997, 'Obraz cheloveka v gumanitarnoy, nrvstvennoy i khristianskoy psikhologii', in Leonteva, DA & Shchur, VG (ed.), *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaia perspektiva v postvoennoy psikhologii*, Smysl, Moskva, pp. 67-91.
11. Brushlinskiy, AV 2003, *Psikhologiya subyektta*, Znakov, VV (ed.), Institut psikhologii Rossiyskoy Akademii Nauk, Moskva; Aleteyya, Sankt-Peterburg.
12. Volkova, EN 1998, *Subyektnost pedagoga: teoriya i praktika*, Dokt. psikhol. n. thesis, Moskva.
13. Vygotskiy, LS 1991, *Pedagogicheskaya psikhologiya*, Pedagogika, Moskva.
14. Zimnyaya, IA 1999, *Pedagogicheskaya psikhologiya*, Logos, Moskva.
15. Znakov, VV 2002, 'Subyekt-obyektnyy tipy ponimaniya vyskazyvaniya v mezhlchnostnom obshchenii', in Bruslinskiy, AB & Volovikova, MI (ed.), *Psikhologiya individualnogo igruppovogo subyektta*, PER CE, Moskva, pp. 144–160.
16. Zyazyun, IA 1989, *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*, Prosveshcheniye, Moskva.
17. *Informatsiina zapyska prob rezultaty sotsiologichnoho doslidzhennia "Vykladach ochyma studenta"* 2012, Kharkivska humanistichna akademiia, Kharkiv, p. 9.
18. Kasyanova, O 2000, 'Pedahohichniy analiz vzayemodii vchitelia y uchnia v navchalnomu protsesi', *Ridna shkola*, no. 7, pp. 63-65.
19. Leontyev, AA 1979, *Pedagogicheskoye obsheniye*, Znaniye, Moskva, pp. 48-53.
20. Maksimenko, SD 2004, Navchalna diialnost i rozvitok osobystosti, *Psykholog*, no. 21-22, pp. 13-22.
21. Martin, R 2009, *Psikhologiya yumora*, Piter, Sankt-Peterburg, p. 227.
22. Musatov, SO, Zlyvkov, VM, Khomutynnikova & Kuzmenko NV 2004, 'Aktualna hotovnist vchiteliv do vzayemodii z uchniamy', *Praktychna psykhohiia ta sotsialna robota*, no. 2, pp. 4-17.
23. Nahayev, VM 2007, *Metodika vykladannia u vyshchii shkoli*, Tsentri uchbovoi literatury, Kyiv.
24. Riabchenko, V 2005, 'Deiaki kontseptualni problemy navchannia i vykhovannia studentiv u suchasnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy', *Vyshcha osvita Ukrainy*, no. 1, pp.40-44.
25. Simonov, PV 1993, *Sozidayushchiy mozg*, Nauka, Moskva.
26. Stanislavskiy, KS 1982, *Rabota aktyera nad soboy*, vol. 3, Kiyev, p. 256.
27. Fitsula, MM 2006, *Pedahohika vyshchoi shkoly*, Akademvydav, Kyiv, pp. 33-34.
28. Shentseva, TA 2010, 'Pedagogicheskaya podderzhka studenta kak usloviye uspehnosti yego professionalnogo stanovleniya i razvitiya', *Stanovleniye i razvitiye lichnosti budushchego uchitelya v innovatsionnoy srede pedagogicheskogo kolledzha*: materialy mezhhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Belgorod, pp 272-274.
29. Shchurkova, NE 2005, *Prikladnaya pedagogika vospitaniya*, Piter, Sankt-Peterburg.

Стаття надійшла до редакції 02.12.2014р.