

## **Суб'єктність в освітньому процесі**

У статті аналізується проблема можливості й ефективності індивідуального підходу за умови, коли не тільки вчитель, а й учень буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування.

**Ключові слова:** індивідуальний підхід, суб'єкт, суб'єктність, суб'єкти взаємодії.

В статье анализируется проблема возможности и эффективности индивидуального подхода при условии, что не только учитель, но и ученик будет истинным субъектом не только учения, но и педагогического общения.

**Ключевые слова:** индивидуальный подход, субъект, субъектность, субъекты взаимодействия.

Проблема суб'єктності в педагогічній психології в останні роки набула статусу об'єкта спеціального вивчення [1; 3; 7; 18].

Аналіз суб'єктів освітньої діяльності, яка включає в себе дві взаємопов'язані її форми – педагогічну і навчальну, лежить в руслі як загальнофілософської [4], так і конкретно педагогічної задачі [18].

У контексті загальнофілософської позиції виділяють основні характеристики суб'єкта діяльності:

- 1) суб'єкт передбачає наявність об'єкта;
- 2) суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї діяльності пізнавальної або практичної;
- 3) суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений в кожному індивіді, і навпаки;
- 4) діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, в ній формується і сам суб'єкт;
- 5) суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа;
- 6) суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми;
- 7) суб'єктність – це нероздільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості і буття;
- 8) суб'єктність є динамічне начало, яке не існує поза самою взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною;
- 9) суб'єктність є категорія інтерпсихічна;
- 10) особистість в якості суб'єкта включає в себе спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, до себе, саморегуляцію, яка проявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна, креативність,

інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність [4]. Саме такі характеристики суб'єкта дають можливість проаналізувати можливі проєкції цієї категорії на освітній процес.

Специфічною особливістю суб'єктів педагогічної і навчальної діяльності є їх мотиваційна сфера, в ідеальній схемі суб'єкт педагогічної діяльності працює заради досягнення загальної мети – “для учня і потім для себе”. Суб'єкт навчальної діяльності в цій же схемі діє немовби в зворотному напрямку: “для себе – заради досягнення загальної мети”. Загальна для освітнього процесу точка дотику, “для учня” з боку педагога і “для себе” з боку учня визначає прагматичний, “реально діючий” у термінології О.М. Леонтьєва мотив [12]. Саме цей мотив лежить в основі освітнього процесу, проте не завжди у повній мірі усвідомлюється не лише учнем, а й педагогом.

Важливою специфічною характеристикою освітнього процесу є взаємодоповнюваність учня і вчителя: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку учня.

За висловом І.О. Зимньої, суб'єкти освітнього процесу “приречені” на саморозвиток, внутрішня сила якого слугує джерелом і імпульсом розвитку кожного з них [8].

Суб'єктна характеристика педагога, як суспільного суб'єкта, завжди поєднує в собі дві позиції: аксіологічну цінності і когнітивну знання – загальнокультурні і предметно-професійні. Будучи індивідуальним суб'єктом педагогічної діяльності, вчитель завжди представляє собою особистість у всій різноманітності індивідуально-психологічних, поведінкових і комунікативних якостей.

Аналіз функцій педагогічної діяльності, які реалізує вчитель у певних педагогічних ситуаціях, і які досить ретельно вивчаються у сучасній педагогічній психології [14], в контексті нашого дослідження, акцентує увагу на гностичній, яка передбачає знання:

а) змісту і способів впливу на інших людей;

б) вікових та індивідуально-психологічних особливостей інших людей;

в) особливостей процесу і результатів власної діяльності, її досягнень і недоліків.

Гностична функція ґрунтується на здатності педагога адекватно сприймати, розуміти, оцінювати учня і на реалістичності власної оцінки самооцінки. Успішність реалізації цієї функції відносно самого себе в значній мірі визначається рівнем рефлексивності мислення педагога, потребою у самоосвіті і самовдосконаленні своєї педагогічної майстерності і певними дослідницькими навичками.

Предметом специфічного теоретичного і експериментального вивчення в сучасній педагогічній психології є проблема суб'єктивних

властивостей педагога, які визначають ефективність продуктивність педагогічної діяльності [16]. Результати досліджень дають можливість представити загальну структуру суб'єктивних властивостей педагога. Так, ще П. Ф. Каптерев виділяв об'єктивні і суб'єктивні властивості вчителя: наукова підготовка і особистий талант вчителя, а також особистісні, до яких відносив морально-вольові якості [8].

За С.Л. Рубінштейном, суб'єктивність вчителя передбачає постійний саморозвиток, бажання самовдосконалення, що, в свою чергу, є умовою розвитку учня [19]. Ця ж думка підкреслювалась К.Д. Ушинським, П.П. Блонським, В.О.Сухомлинським та іншими педагогами і психологами [13].

Н. В. Кузьміна у структурі суб'єктивних чинників педагога виділяє три компоненти:

- 1) особистісний, який визначає тип спрямованості;
- 2) індивідуальний або індивідуально-педагогічний, який відображає рівень здібностей;
- 3) професійно педагогічний, який проявляється у компетентності спеціально-педагогічній, методичній, соціально-психологічній, диференційно-психологічній та аутопсихологічній [10].

Структура суб'єктивних властивостей, за А. К. Марковою представлена такими блоками характеристик: а) об'єктивні характеристики, до яких входять професійні, психологічні та педагогічні знання, а також професійні уміння і б) суб'єктивні характеристики, які відображені у професійних, психологічних позиціях і установах та особистісних особливостях вчителя [13].

Розробляючи модель особистості вчителя в контексті схеми "діяльність – спілкування – особистість", Л.М. Мітіна виділила п'ять професійно значущих якостей, які виявляють дві групи педагогічних здібностей за Н.В. Кузьміною :

- 1) проєктивно-гностичні здібності, до яких відносяться педагогічне цілепокладення і педагогічне мислення;
- 2) рефлексивно-перцептивні здібності, які включають в себе педагогічну рефлексію, педагогічний такт, педагогічну спрямованість [14].

В цілому, існуючі уявлення про структуру суб'єктивних властивостей якостей, характеристик, чинників дають підстави виділити, на думку І.О. Зимньої, наступні чотири групи:

- 1) психофізіологічні індивідні властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктивної ролі, і які виступають у якості задатків;
- 2) здібності;
- 3) особистісні властивості, які включають спрямованість;
- 4) професійно-педагогічні і предметні знання і уміння як професійна компетентність [8] і групи суб'єктивних властивостей

розглядаються як компоненти структури суб'єкта педагогічної діяльності.

В контексті суб'єктних характеристик педагога досить цікавими і актуальними, на наш погляд, є аналіз стилів педагогічної діяльності [22]. Більшість дослідників у вивченні стильових характеристик педагогічної діяльності орієнтується на традиційно виділені три стилі: авторитарний, демократичний і ліберально-потуральний [22]. Різниця, в основному, полягає у переліку поведінкових проявів, що характеризують кожний стиль. Так у підручнику "Вікова та педагогічна психологія" за редакцією О. В. Петровського розглядається автократичний, демократичний, ігнорувальний та непослідовний стилі педагогічного керівництва [5]. І.М. Соколов виділяє чотири стилі: авторитарний, демократичний, потуральний, негативістський [11]. Н. В. Пророк та О.І. Пенькова вважають, що для педагогічної діяльності достатньо виділяти тільки два стилі – авторитарний і демократичний [22]. У всіх цих роботах відображена загальна вихідна схема і цілком певна модель усєї системи навчання.

При зміні концепції навчання будувались і нові моделі стилів педагогічної діяльності. Так, А. К. Маркова, в межах особистісно-розвивального навчання, розробила модель, згідно якої індивідуальний стиль діяльності вчителя включає в себе такі характеристики:

а) змістовні: переважна орієнтація вчителя на процес чи результат навчання, адекватність-неадекватність планування навчально-виховного процесу, оперативність-консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності, рефлексивність-інтуїтивність;

б) динамічні: гнучкість-традиційність, імпульсивність-обережність, усталеність- неусталеність ставлення до ситуації, що змінюється; стабільно емоційно-позитивне ставлення до учнів – нестійке емоційне ставлення, наявність особистісної тривожності – відсутність такої, у несприятливій ситуації спрямованість рефлексії на себе – спрямованість на обставини – спрямованість на інших;

в) результативні: однорідність-неоднорідність рівня знань учнів, стабільність-нестабільність в учнів навичок учіння, високий – середній – низький рівень інтересу до предмета, що вивчається [13]. Для діяльності вчителя характерні такі чотири стилі:

- 1) емоційно-імпровізований;
- 2) емоційно-методичний;
- 3) помірковано-імпровізований;
- 4) помірковано-методичний [13].

Проте, як зауважують Г. В. Куценко і Ю.М. Швалб, хоча дана концепція є досить цілісною і може бути використана для описування

індивідуального стилю діяльності вчителя, вона має ряд суттєвих недоліків, головним із них є те, що дана модель носить формально-описовий характер, це означає, що вона не задає у собі логіки переходу від одного стилю до іншого, тобто передбачає стильові особливості як невід'ємно дані та неодмінні для конкретного вчителя [22].

Отже, сам вчитель не може розвиватися у напрямі вдосконалення управління навчально-виховним процесом.

Натомість дані дослідники вказують на важливість проблеми індивідуальних особливостей, індивідуально своєрідних рис особистості педагога. Вони зазначають, що не існує універсально гарних методів роботи вчителя незалежно від обставин та його особистісних рис. Різні методи навчання мають оцінюватися не лише з огляду на те, як вони спричиняють розвиток учня, а і наскільки вони придатні, ефективні у виконанні різних учителів. Окремі властивості, риси, процеси виступають елементами різних рівнів функціонування складної системи організації особистості, а взаємодію і "взаємоприспособлення" між ними виконує індивідуальний стиль, зокрема, когнітивний стиль особистості.

Когнітивний стиль розуміється як постійні, узгоджені індивідуальні відмінності у способах організації та переробки інформації, які являють собою постійність способу чи форми пізнання, на відміну від змісту пізнання і рівня здібностей, що проявляється у когнітивній активності [11]. Він відображає стійкі атитюди, уподобання або звичні стратегії, що визначають для індивіда типовий спосіб сприйняття, запам'ятовування, мислення, вирішення задач. У контексті стильового підходу йдеться не про рівень реалізації мети або досягнення певного результату, а про можливість існування різних за структурою, але однакових за ефективністю способів досягнення результатів.

Суб'єктність учня в освітньому процесі характеризується всіма розглянутими на початку суб'єктивними якостями, рисами [4]. Кожен школяр володіє індивідуальними особистісними і діяльними особливостями, тобто особливостями задатків, індивідуально-типологічними передумовами здібностей, інтелектуальної діяльності, когнітивного стилю, рівня домагань, самооцінки, працездатності, особливостями виконання діяльності планування, організації, точності і т.д. Кожен учень характеризується власним стилем діяльності, зокрема навчальної, ставленням до неї, наукованістю.

Старшокласник як суб'єкт навчальної діяльності відображає співвіднесеність специфіки змістовної, форми самих ступенів освіти з віковими особливостями, законом кумулятивності, нарощування, збільшення знань, структуруванням індивідуального досвіду,

побудовою індивідуального тезауруса як упорядкованої структури вербального інтелекту [21].

Вікові особливості учнів старших класів за результатами багаточисельних досліджень [17] виявляються у спрямуванні на майбутнє: на вибір життєвого шляху, професії, референтних груп людей. Необхідність вибору диктується самою життєвою ситуацією, ініціюється батьками і спрямовується навчальним закладом, відповідно в цей період основного значення набуває ціннісно-орієнтаційна активність старшокласників, яка пов'язується з прагненням до автономії, правом бути самим собою [7]. Внутрішній світ, який відкрився школяру у підлітковому віці, поява само-свідомості, яка перетворюється в кардинальний фактор психічного розвитку [17], по-справжньому турбують старшокласника, переорієнтовують його увагу і психічну активність взагалі. Соціальна ситуація розвитку в ранній юності відображає, з одного боку, ставлення до зовнішнього світу, яке переживається як спрямованість у своє майбутнє і стурбованість ним, з другого, – ставлення до свого внутрішнього світу, яке переживається як пізнання і оцінка [17]. Сучасні теоретико-експериментальні дослідження встановили основні психічні новоутворення старшого школяра: готовність до життєвого самовизначення, ставлення індивідуальності як вищого, завершеного способу існування особистості, розвиток Я-концепції [21].

Спрямованість у майбутнє Л.І. Божович назвала “афективним центром” особистості в ранній юності. “Учні старших класів – це люди, звернені у майбутнє, і все сучасне існує для них у світі цієї основної спрямованості їх особистості, вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стає для них тим афективним центром життєвої ситуації, навколо якого починає обертатися і вся їхня діяльність, і всі їхні інтереси” [2, с. 37]. Термін “афективний центр” відображає особистісне переживання людини, пов'язане з віковими розвивальними процесами, і, на нашу думку, може визначати “центральну лінію розвитку” [2]. У ранній юності саме спрямованість у майбутнє є тим ключовим переживанням, яке забарвлює все особистісне існування старшокласника і виявляє специфіку всіх життєвих проявів учня. Зокрема, це має стосуватися індивідуальних особливостей учня, визначається потребою у самовизначенні [21].

Старшокласник як суб'єкт учбової діяльності характеризується якісно новим змістом цієї діяльності. По-перше, поряд з внутрішніми пізнавальними мотивами засвоєння знань, які мають особистісно-смыслову цінність, з'являються широкі і вузькоособистісні зовнішні мотиви, серед яких мотиви досягнення займають провідне місце [18].

Навчальна мотивація якісно змінюється за своєю структурою, бо для старшокласника сама по собі навчальна діяльність – засіб реалізації життєвих планів майбутнього, спосіб виконання провідної діяльності. По-друге, навчальна діяльність спрямована на структурну організацію, систематизацію індивідуального досвіду за рахунок його розширення, доповнення, внесення нової інформації. По-третє, учіння сприяє розвитку самої особистості старшокласників, творчого підходу до прийняття рішень, уміння сприймати ці рішення, аналізувати, критично конструктивно осмислювати їх.

Специфіку змісту навчальної діяльності старшокласника відображають вміння школяра складати життєві плани, здійснювати пошук їх реалізації. Спрямованість старшокласників на майбутнє та види активності, викликані нею, призводять до появи готовності, здатності до життєвого самовизначення, котра відрізняється дієвістю і забезпечує юнакові можливість діяти, реалізувати свої життєві плани, стверджувати той чи інший спосіб життя, починати засвоювати обрану професію. Ступінь розвитку цієї готовності, специфіка руху до неї надає переживанням юнака індивідуальної своєрідності.

Мотив вибору життєвого шляху “забарвлює” всі форми активності особистості [21]. Таке значення життєвого шляху, в контексті теоретичних положень Л.С. Виготського, знаходиться в “зоні актуального розвитку дитини”. Тоді, у “зоні найближчого розвитку” повинно бути більш деталізоване і чітке уявлення про майбутній шлях життя, в учнів старших класів закономірно виникає відповідна провідна потреба. Її досягнення являє собою, з одного боку, дослідження сукупності життєвих шляхів, що пропонує дане суспільство як можливості, а з другого – співвіднесення цих даних із собою, з власними бажаннями і можливостями. Тут цілком закономірно і об’єктивно виникає проблема вибору професії. Реальне уточнення життєвого шляху являє собою отримання і систематизацію знань про професійні галузі та окремі дільниці в них, про те, що необхідно знати й уміти, щоб оволодіти певною професією. Задоволення проблеми в конкретизації напрямків життєдіяльності пов’язане з дослідженням життя людей, внутрішнього світу тощо, крім того, повинна вирішуватися проблема “апробації” і корекції власних дій у певному напрямі, все це і здійснюється в навчальній діяльності, особливості якої пояснюються тим, що учіння перестає бути для юнака самодостатньою діяльністю, уміння тепер обслуговує магістральні процеси розвитку особистості старшокласника, воно є своєрідним полігоном відправлення життєвих стратегій [8]. Оскільки шкільні предмети у своїй сукупності відображають соціальні галузі

науки і практичної діяльності, дитина, підкоряючись нахилам, окреслює коло “потрібних” предметів. Переживання старшокласниками ступеня готовності до професійного самовизначення опосередковують уміння школярів і визначають особливості переживання успіху у навчанні та ставлення до нього.

В зв’язку з віковими особливостями розвитку відзначають деякі індивідуальні особливості учіння старшокласників [17].

1. Учіння в цьому віці є формою провідної діяльності – вибору напрямку життєвого шляху, цим визначається його роль і статус у психічному розвитку юнака: з одного боку, воно ніби втрачає самодостатню значущість – суб’єктивно для учня учіння має цінність лише в контексті планування власного майбутнього, джерело інформації, своєрідний тренінг успішності–неуспішності тощо. Звідси і диференційоване ставлення до навчальних предметів як норма навчання. З іншого боку, провідний характер навчальної діяльності визначає її центральну роль у психічному розвитку, і проблеми в учінні одночасно є проблемами розвитку. Тож невстигання, невизначеність з “колом” необхідних надалі предметів, інші негаразди, означають блокування провідної діяльності, а отже, й припинення або серйозні відхилення в розвитку особистості.

2. Учіння дуже тісно пов’язане з іншою формою провідної діяльності – з самопізнанням. Результати дослідження засвідчують цей факт: ситуації навчального вибору між навчальними завданнями, які згідно спеціального роз’яснення педагога сприятимуть розвитку нових знань і умінь, і іншими, що сприятимуть становленню учнем власних здібностей, недоліків і перспектив, старшокласники вибирають саме останні.

3. Успішність виконання навчального завдання розцінюється старшокласником не з точки зору правильності дотримання інструкції і вимог вчителя, а як підтвердження ефективності власних, притаманних лише йому одному способів дій. Учень відкриває для себе чисельність смислів однієї й тієї ж дії. Одним із цих смислів є те, що дія точно відповідає заданому вчителем зразку і тому оцінюється позитивно, а от іншим смислом виявляється те, що ця ж дія підтверджує правильність індивідуально специфічної навчальної стратегії взагалі. Саме це дуже суттєво для старшокласника і приносить йому найбільш позитивні психологічні переживання, добре, коли це переживання підсилюється відповідною оцінкою педагога, але так буває далеко не завжди. Якщо учитель знаходиться в жорсткій інертній позиції і вимагає безумовного засвоєння зразка дій без урахування індивідуальних особливостей учня – це призводить до конфлікту. Відзначимо, що така “орієнтація на зразок”



абсолютно не притаманна учням старших класів. Тому змінюються критерії самооцінки у навчанні: якщо в молодшому шкільному і підлітковому віці основними орієнтирами для самооцінки були зовнішні фактори зразки, вимоги, норми, то в ранній юності домінують внутрішні критерії оцінювання себе у навчанні, в тому числі й уявні – відповідність успішності своєму місцю й положенню в майбутньому.

У процесі навчальної діяльності у старшокласника формується індивідуальний стиль діяльності який, за влучним визначенням В.С. Мерліна [15], є специфічним психологічним утворенням, що опосередковує цілі і мотиви діяльності і забезпечує її неповторність, кожна мета, кожна задача які, самі по собі, можуть бути схожими у різних учнів, співвідносяться з власними індивідуальними особливостями і, таким чином, “довизначаються” або й “переозначаються”. Формування в ранній юності індивідуального стилю спілкування є суб’єктивно закономірним процесом. З огляду на це, навчання в цьому віці просто не може бути не індивідуальним. І, якщо говорити про індивідуальний підхід до навчання, то він в цьому віці не просто можливий, а єдино і обов’язково можливий.

У зв’язку з тим, що навчальна діяльність старшокласників включається в загальний контекст усвідомленого вибору напряму життєвого шляху, провідну спонукальну функцію виконують в ній не навчально-пізнавальні мотиви, а мотиви досягнення. Саме як сходинку до визначення себе в майбутньому розцінює успіх і невдачу в учінні юнак, успіх стає домінантним переживанням у навчанні. Проте, в дослідженнях встановлено, що мотив досягнення в цьому віці диференціюється і може існувати в двох протилежних за значенням для особистості формах. Перша з них “прагнення успіху”, а друга – страх невдачі.

Лише перша форма досягнення забезпечує позитивний рух особистості. При цьому, переживання успіху у навчанні дуже важливе, адже воно фіксується в особистості і має роль, що виходить за межі власне навчання. Дане переживання, з’являється в досвіді людини у зв’язку з навчанням, потім розповсюджується на всі галузі життя, в тому числі й професійну діяльність. Саме тому воно таке важливе і формування його у старшокласника є абсолютною необхідністю.

Суттєво, що переживання успіху ґрунтується на діалектичному співвідношенні здібностей і зусилля учня. Проблемою старшого шкільного віку є те, що учень усвідомлює це складне співвідношення і від того, як він його усвідомить, буде залежати не лише навчання, а й все подальше трудове життя.

Загалом, якщо говорити про усвідомлення юнаком співвідношення “здібності-зусилля”, слід відзначити, що саме організація процесу навчання має не декларативно, а реально забезпечити оптимальний варіант цього усвідомлення для даної конкретної особи, отже, індивідуальний варіант.

Однією з характеристик суб’єктності є динамічність і неможливість її існування поза взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною, яка проявляється в інтелектуальній, моторно-рефлекторній та загальноповедінковій активності її учасників, взаємодії людей проявляються такі істотні характеристики, як усвідомленість і цілепокладення, які визначають форми цієї взаємодії: протистояння, конфлікт, протиборство, співробітництво і спілкування.

Взаємодія суб’єктів освітнього процесу в системі “учитель-учень” реалізовувалась в історії учіння в різних формах: індивідуальній роботі з учителем, класно-урочній роботі з часів Я.А. Коменського, консультуванні з учителем при індивідуальній роботі учня, у формі бригадно-лабораторного методу організації навчання в 30-ті роки. У найбільшій мірі вона могла проявитись в учня при застосуванні методу сократівських бесід, в індивідуальній роботі, консультуванні [8].

Сьогодні навчально-педагогічна взаємодія набуває організованих форм співробітництва, основні ідеї якого були сформовані в роботах теоретиків загальної і педагогічної психології і передових практиків сучасної школи [6].

Такі форми співробітництва, як ділові, рольові ігри, спільно-розподільна діяльність, робота в триадах, тренінг-класах передбачає, перш за все, взаємодію самих учнів. Складність схеми взаємодії суб’єктів в освітньому процесі зумовлена тим, що вона являє собою багатоярусне утворення, міцність якого ґрунтується на встановленні психологічного контакту між усіма учасниками взаємодії.

Психологічний контакт виникає в результаті спільності психологічного стану людей, викликаной їх взаєморозумінням, взаємозацікавленістю, взаємовпливом суб’єктів взаємодії, контакт переживається у свідомості суб’єктами як позитивний підкріплюючий взаємодією фактор, внутрішніми механізмами контакту є емоційне та інтелектуальне співпереживання, співмислення, співдія [6]. Емоційне співпереживання суб’єктів навчальної взаємодії є одночасно і фоновим, і основним механізмом контакту, викликається особистісними особливостями взаємодіючих суб’єктів, значущістю предмета взаємодії, ставленням сторін до цього процесу, що, в свою чергу, забезпечує взаєморозуміння і спільність, узгодженість суб’єктної взаємодії.

Мислительна співдія, співмислення визначається включеністю обох сторін в одну й ту ж активну діяльність по вирішенню тієї чи іншої проблеми і спрямована на вирішення певних мислительних задач, внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв щирості, поваги один до одного, емпатійності і толерантності. Зовні контакт проявляється у поведінці взаємодіючих сторін. У навчальній взаємодії психологічний контакт визначає можливість природного, неускладненого спілкування, яке є основним засобом реалізації задач навчання і виховання, психологічної корекції.

Ефективність психологічної взаємодії в системі “учитель-учень” виявляється у зміні суб’єктивних характеристик її учасників потреб, установок, ставлень, здібностей, способів діяльності, процесу поведінки і т.п., які забезпечують всебічний розвиток особистості, формування її моральності, сприяють розкриттю її творчого ядра і потенцій постійного самовдосконалення, навичок просоціальної поведінки [20].

Однак психолого-педагогічна теорія і практика показують, що далеко не будь-яка взаємодія може забезпечувати позитивний вплив на її учасників. Основні проблеми навчання і виховання в сучасній школі пов’язані із недостатністю або й повною відсутністю знань і навичок ефективно організації процесів міжособистісної взаємодії, спілкування; умінь правильно здійснювати психологічний вплив у відповідності з індивідуальними характеристиками іншої особистості, а також навичок особистісної співучасті у цьому процесі [22].

У психології педагогічної діяльності розроблена особлива система психологічних принципів організації особистісної педагогічної взаємодії, яка включає в себе:

- а) принцип діалогізації;
- б) принцип проблематизації;
- в) принцип персоналізації;
- г) принцип індивідуалізації [6].

Так, принцип діалогізації педагогічної взаємодії пов’язаний, перш за все, з перетворенням суперпозиції дорослого і субординованої позиції дитини в особистісно рівноправні позиції, в позиції співучнів, співвихованців, співробітників. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій дорослого і дитини: дорослий не виховує, не викладає, а лише актуалізує, стимулює тенденцію дитини до особистісного зростання, дослідницьку активність самого учня, створює умови для вдосконалення дитиною моральних вчинків, для самостійного виявлення і постановки нею пізнавальних проблем і задач. Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає передусім

відмови від рольових масок і фасадів, включення в цю взаємодію і тих елементів особистісного досвіду, які не відповідають рольовим очікуванням і нормативам почуттів, переживань, емоцій і відповідних для них дій і вчинків. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожній дитині індивідуально-специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, побудову такого змісту і методів навчання, які були б адекватними віковим за рівнем розвитку та індивідуальним особистісним особливостям і можливостям, здібностям і нахилам всіх учнів, відповідали сензитивним періодам їх вікового та індивідуального розвитку [6]. Очевидність тісного взаємозв'язку всіх чотирьох психологічних принципів організації гуманістичної педагогічної взаємодії сприяє актуалізації творчого потенціалу вчителів та учнів, стимулює їх особистісне зростання, кожна людина, так чи інакше причетна до практики навчання і виховання, визначає їх розумність і справедливість, проте досить складно зробити їх внутрішнім підґрунтям своєї педагогічної діяльності. Інерція звички, страх перед новим, ризик втрати авторитету, соціальної позиції, ризик виявлення власної некомпетентності або особистісної неспроможності – це потужні психологічні бар'єри на шляху гуманізації освітнього процесу.

Так, в дослідженнях О.Б. Орлова показано, що ступінь прихильності вчителя стереотипам традиційного мислення визначається типом його особистісної центрації в системі педагогічної взаємодії, характер центрації вчителя, в свою чергу, визначає всю різноманітність його діяльності: стиль, ставлення, соціальну позицію і т.д. [16]. Автор описує сім основних центрацій, кожна з яких може домінувати як у педагогічній діяльності в цілому, так і в окремих, конкретних педагогічних ситуаціях: егоїстична центрація на інтересах свого "Я", бюрократична на інтересах адміністрації, керівників, конфліктна на інтересах колег, авторитарна на інтересах батьків, учнів, пізнавальна на вимогах засобів навчання і виховання, альтруїстична на інтересах, потребах учнів, гуманістична на інтересах проявах своєї сутності і сутності інших людей адміністратора, колег, батьків учнів [16]. Гуманістична центрація немовби протистоїть першим шести, які відображають реальність традиційного навчання. Саме при такій центрації можлива справжня полісуб'єктна педагогічна діяльність.

Т.П. Скрипкіна, аналізуючи взаємодовіру як основу міжособистісної взаємодії, зазначає, що взаємодія людей один з одним в кожен момент часу характеризується породжуючим ефектом взаємодії, який створює не лише спільність, але й здатен породжувати феномени міжособистісної взаємодії – від щирого справжнього

діалогу до ігрової взаємодії і цинічного маніпулювання [20]. Суть породжуючого ефекту взаємодії зводиться до різного роду співвідношень певних психологічних позицій кожного із суб'єктів як відносно себе, так і відносно іншого. Т.П. Скрипкіна виділяє п'ять феноменів міжособистісної взаємодії і відповідно породжуючих її ефектів. Так, діалог, як ефект породження, відображає кооперацію, співробітництво, взаємовплив; гра – відповідно суперництво, конфронтацію; потреба в саморозкритті – ризик самовтрати; маніпулювання – залежність, примушування; авторитет – вплив [20]. Хоча автор й виділяє діалог, який породжує кооперацію, співробітництво, взаємовплив, як ідеальну модель взаємодії, нам видається, що в контексті реалізації індивідуального підходу у навчанні старшокласників також досить вагому роль відіграє і такий ефект породження, як авторитет, який виявляється у впливі на суб'єкта взаємодії.

Результати проведеного дослідження показують, що основною психологічною умовою ефективної реалізації індивідуального підходу у навчанні старшокласників є відкрита і зацікавлена суб'єктна (діалогічна) позиція вчителя по відношенню до учня і до своєї діяльності. Основною метою індивідуального підходу в цьому його розумінні слід вважати розвиток учня як унікального суб'єкта навчальної діяльності і педагогічної взаємодії. Слід особливо підкреслити останнє – наші дані говорять про те, що дійсний індивідуальний підхід є можливим і ефективним лише тоді, коли не тільки вчитель, а й учень буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування. Така позиція учня робить просто неможливим неіндивідуалізоване навчання. Однаковість (за активністю і суб'єктністю) позицій вчителя і учня, а також способи реалізації цієї позиції в педагогічній взаємодії – це й є, власне, індивідуальний підхід в його найбільш узагальненому, рафінованому вигляді. Ми встановили, що дана особистісна позиція є більш глибокою і всезагальною, ніж професійно-методичні орієнтації вчителя. Звідси, ми робимо висновок про те, що наявність її забезпечить реалізацію індивідуального підходу при вивченні будь-яких шкільних предметів.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии / К.А.Абульханова-Славская // Психология субъектной активности личности: Матер. Міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С. 8-10.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. – М., 1994.

4. Вільш І. Суб'єктність індивіда у світлі концепції сталих індивідуальних рис особистості /І.Вільш//Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 20-22.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского – М.: Просвещение, 1975. – 288 с.
6. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя /За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К., 1997.
7. Дригус М.Т. Структура отношения к себе как субъекту учебной деятельности в школьном возрасте / М.Т.Дригус, И.С.Коновальчук//Психологія суб'єктної активності особистості: Матер. Міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С. 34-36.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
9. Кудрявцев В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В.Т.Кудрявцев, Г.К.Уразалиева//Вопр. психол. – 2001. – № 4. – С. 14-30.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
11. Куценко Г.В. Психологічна оцінка когнітивного стилю особистості / Г.В. Куценко //Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах /За ред. С.Д.Максименка. – К., 2000. – С. 139-198.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность //Избр. психол. произв.: В 2-х т. /А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94-231.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Педагогика, 1996 / А.К.Маркова. – 121 с.
14. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М.Митина. – М.: Просвещение, 1994. – 143 с.
15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С.Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
16. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б.Орлов//Вопр. психол. – 1988. – № 1. – С. 16-26.
17. Папуча М.В. Психологія ранньої юності / М.В.Папуча. – Ніжин, 2001. – 137 с.
18. Проблема субъекта в психологической науке /Отв. ред. А.В.Брушлинский, М.И.Воловикова, В.Н.Дружинин. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с.

19. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – С. 183-193.
20. Скрипкина Т.П. Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий / Т.П.Скрипкина//Вопр. психол. – 1999. – № 5. – С. 21-30.
21. Титаренко Т.М. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани / Т.М.Титаренко, В.Г.Панок //Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 440-447.
22. Швалб Ю.М. Стиль педагогічної діяльності вчителя / Ю.М.Швалб, Г.В.Кущенко// Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. – К, 2000.– С. 199-220.

In the article the problem of possibility and efficiency of individual approach is analysed for terms, when not only a teacher but also student will be an actual subject not only учіння but also pedagogical intercourse.

**Key words:** individual approach, subject, subjects of cooperation.

*Отримано: 16.07.2010*

УДК 159.922.6 – 053.5

*О.Б. Столяренко*

## **Психологічні особливості взаємин дітей молодшого шкільного віку у різновіковому колективі**

У статті аналізуються погляди психологів на роль різновікових взаємин у розвитку особистості молодшого школяра. Встановлено, що проблема різновікових взаємин найбільше привертала увагу дослідників у плані наставницької, шефської діяльності старших учнів. Виявлено кардинально протилежні погляди вчених щодо впливу різновікових взаємин на особистісний розвиток дітей.

**Ключові слова:** різновікові взаємини, різновікова група, шефська діяльність, малокомплектна школа.

В статье анализируются взгляды отечественных психологов на роль разновозрастных взаимоотношений в развитии личности младшего школьника. Выяснено, что проблема разновозрастных взаимоотношений