

Розділ III

КУЛЬТУРА ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК

ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА МОРАЛЬНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто основні парадигми міжособистісної взаємодії у контексті впливу на моральне самовизначення особистості у педагогічному процесі вищих навчальних закладів.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, моральне самовизначення, навчально-виховний процес.

В статье рассмотрены основные парадигмы межличностного взаимодействия в контексте влияния на нравственное самоопределение личности в педагогическом процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, нравственное самоопределение, учебно-воспитательный процесс.

In the article the basic paradigms of interpersonality co-operation are considered in the context of influence on moral self-determination of personality in the pedagogical process of higher educational establishments.

Key words: interpersonality co-operation, moral self-determination, pedagogical process.

Актуальність теми дослідження визначається необхідністю рішення проблеми морального самовизначення особистості в освіті. Дана проблема є центральним аспектом дослідження в рамках університетської освіти і тісно пов'язана із завданням побудови в Україні відкритого, демократичного, громадянського суспільства. Головними змістовими характеристиками такого суспільства є визнання цінності людини, її ролі у розвитку суспільства, свободи вибору та відповідальності особистості за побудову свого життєвого шляху.

Звернення до проблеми морального самовизначення особистості в освіті особливо актуально в умовах переходу до інформаційного суспільства, коли «інформації стає все більше, а сенсу все менше». У зв'язку з цим справжня мета освіти полягає у формуванні особистості, здатної зайняти самостійну позицію по відношенню до зовнішніх умов. Властива людині відкритість, спрямованість на щось приводить її до пошуку сенсу власного існування. В такому випадку мова йде вже не тільки про пристосування до існуючого соціального досвіду, про відтворення знань, а й про вироблення в процесі утворення особистої позиції, на основі привласнених цінностей і знайдених смислів.

Цей процес значною мірою залежить від розвитку суб'єктно-суб'єктних взаємин між

викладачами і студентами в навчальному процесі, їхньої міжособистісної взаємодії на засадах діалогу, співпраці, партнерства. Згідно із сучасними філософськими підходами у світовому освітньому просторі відбуваються такі процеси: освіта набуває ознак безперервного пізнання; студент стає здобувачем й виробником особистісних знань; педагог виконує функції організатора навчально-пізнавальної діяльності студентів, процесу набуття ними власного досвіду пізнання; ефективність, гуманістична спрямованість навчального процесу досягаються у спільній діяльності, позитивній міжособистісній взаємодії в умовах спільноти, об'єднаної метою й завданнями процесу з урахуванням своєрідності позиції, культури кожної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сучасна наука пропонує різноманітні теорії спілкування і педагогічної взаємодії, що зумовлюється великою кількістю аспектів зазначених понять. Огляд досліджень показує, що проблемі міжособистісної взаємодії присвячені праці Ш. О. Амонашвілі, О. О. Леонтєва, І. В. Страхова, Н. Heiland та ін. Психологічні характеристики особистості як чинники педагогічного спілкування розглядали О. О. Бодальов, М. О. Березовін, Я. Л. Коломінський, З. М. Вяткіна, Н. Schroder, W. Einsiedler та ін.

Предметом уваги вчених була також педагогічна взаємодія у контексті проблем виховання, навчальних стосунків, соціальної перцепції (Ю. П. Азаров, В. В. Богословський, О. О. Бодальов, М. Й. Боришевський, Г. С. Костюк, С. В. Сергєєва, L. Stawowska, Z. Zabogowski та ін). Особливості оптимального педагогічного спілкування розглядаються через призму орієнтації на моральні аспекти, вивчаються комунікативні аспекти педагогічної майстерності та педагогічного такту в роботах І. А. Зязюна, В. В. Власенка, С. У. Гончаренка, В. О. Крутецького, О. Я. Савченко, В. П. Симонова, М. І. Станкіна.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Необхідно відзначити, що освіта людини у своїй основі – завжди самовизначення, знаходження свого місця у світі, в просторі освіти. Рушійною силою процесу морального самовизначення особистості в освіті може стати вирішення суперечностей:

- між усвідомленням необхідності орієнтувати студентів на загальнолюдські цінності і цінності освіти і недостатньої розробки даного процесу в педагогічній науці;

- між розумінням необхідності допомоги студенту в моральному самовизначенні в період навчання в університеті, коли протиріччя між потребами і можливостями особистості стає найбільш гострим, і неготовністю викладачів виступити ініціаторами даного процесу.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є виявлення впливу міжособистісної взаємодії на моральне самовизначення особистості у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Взаємозв'язок суб'єкта та об'єкта можна охарактеризувати як взаємопроникнення, єдність. Неможливо уявити існування суб'єкта поза об'єктом, який живе та діє незалежно від навколишнього світу. Оскільки в цьому випадку не відбувається пізнання цього світу. Людина стає суб'єктом тоді, коли вона віддзеркалює об'єктивність, тобто соціальну дійсність.

Психолого-педагогічні науки зв'язок суб'єкта та об'єкта розглядають з точки зору їх спілкування, взаємодії, взаємовпливу та характеру стосунків, процес міжособистісного спілкування є основним засобом реалізації завдань навчання, виховання і психологічної корекції у педагогічному процесі. Тут особливо важливе значення має знання законів і практичних методів організації психологічного впливу та управління психологічними явищами.

К. Д. Ушинський у своїй науковій праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» говорить, що будь-яка однобічність у педагогічній антропології неприпустима, адже йдеться про пізнання й виховання людини в її праві на неповторне вираження своєї істоти, в праві на самовизначення в самопізнанні та самостворенні [7, с. 38].

Міжособистісні взаємодії та співдії можуть бути досить різноманітними. Частина з них інтегративного плану, співдружність, сприяння, взаємоповага, співпраця, призводить до утворення спільної взаємодії вищого рівня.

Аналіз змісту поняття «педагогічна взаємодія» у контексті педагогічної культури допоможе виділити пріоритети у вивченні розвитку особистості в інтелектуальному, соціальному, морально-духовному плані в межах курсу психології, педагогіки, методичних дисциплін у педагогічному вузі. На думку В. В. Радула «педагогічна культура – це синтез високого професіоналізму у внутрішніх властивостях педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей. Учитель, який має високу педагогічну культуру, добре розвинуте педагогічне мислення і свідомість, володіє творчим потенціалом» [5, с. 114].

У педагогічному процесі в умовах навчально-пізнавальної діяльності особистість студента можна охарактеризувати як складну відкриту систему. При налагодженій дії форм навчально-пізнавальної діяльності студент вступає у взаємовідносини не тільки з викладачем за схемою «студент-викладач», але й з іншими студентами, утворюючи схему «студент-студент». Крім того відбуваються стосунки з усім курсом, факультетом, деканатом, бібліотекою, студентським профкомом та іншими громадськими організаційними структурами, тобто з найближчими оточеннями студента в рамках педагогічного процесу. Таку взаємодію можна передати умовною схемою «студент – найближче оточення».

Спілкування та взаємодія у кожній з цих схем «студент – викладач», «студент – студент», «студент – найближче оточення» відбувається на трьох рівнях, які визначають характер стосунків та взаємодії, рівень активності та післядії (переживання, бажання, сумління, відповідальність за свою діяльність), способи керування та оцінювання кожного елемента схеми. Кожен з трьох рівнів характеризуються насамперед тим, чи почуває себе студент об'єктом або суб'єктом навчально-виховного процесу. Визначальною характеристикою може слугувати організація діяльності в педагогічному процесі.

Від особливостей побудування педагогічного спілкування та взаємодії залежить не тільки ефективність педагогічної діяльності, її вплив на інтелектуальний та особистісний розвиток студентів, але й морально-емоційне самопочуття, задоволеність собою та своєю діяльністю, професійне та загальнокультурне зростання самого викладача. Тому закономірним є те, що проблема стилів педагогічного спілкування виокремилась у спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Її вивченню присвячено ряд праць відомих науковців (А. Г. Ковальов, Р. Бернс, А. В. Петровський та ін.), у яких аналізуються психологічні особливості та структура різних стилів педагогічного

спілкування, здійснюються спроби їх систематизації та класифікації, визначається їхній вплив на особистісний розвиток студентів.

При взаємодії викладача й студентів можна виділити три рівні. Р. Бернс, вивчаючи проблему педагогічного співробітництва, виділяє в ньому авторитарний та демографічний стилі [1]. На думку вченого, перший стиль властивий педагогам, в центрі уваги котрих стоять лише навчальні цілі, а виховні ігноруються. Їхню діяльність можна охарактеризувати як педантичне дотримання навчальної програми, детальний контроль за результатами навчальної діяльності. Педагоги з демократичним стилем керівництва більше орієнтуються на формування міжособистісних контактів, позитивних емоційних стосунків із своїми вихованцями.

А. В. Петровський виділив дві моделі педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарну й особистісно-орієнтовану [4]. Основні відмінності між цими двома моделями побудови комунікаційних зв'язків полягають у розумінні цілей педагогічної діяльності, ставленні до студентів та способах і тактиках своєрідності.

Першою в часі та найбільш традиційною є так звана об'єктна, або реактивна парадигма, відповідно до якої психіка і людина в цілому розглядались як пасивний об'єкт впливу зовнішніх умов та їхній продукт. Цей підхід наукове втілення отримав у біхевіоризмі, де найскладніші форми психічної діяльності зведені до суми простих реакцій за формулою «стимул – реакція». Реактивна парадигма може бути подана при визначенні способів психологічного впливу як системного явища.

Найбільш близькою за суттю реактивному підходу виявляється стратегія, що може бути умовно позначена як імперативний вплив. Цей рівень взаємин можна назвати «суб'єкт – об'єктним», де суб'єктом є викладач, а об'єктом – студент, тобто на нього діють та впливають як на об'єкт і він відчуває себе об'єктом. До студента не ставляться як до цілісної особистості, що на рівних з викладачем бере участь у педагогічному процесі.

Тут особистість потрапляє в чітко побудовану схему, яка приписує активність, права, волю, імператив викладачеві й покору, згоду, пасивність – студентові. За схемою все виходить доволі просто: існують методики, стратегії, плани, розробки, підходи, з одного боку, а з другого – в цю заздалегідь підготовлену схему поміщено особистість студента, якому і справді тільки, що чинити за законами цієї схеми, адже вона є найвищою інстанцією для студента. Схема визначає ступінь складності у навчанні, міру дозволеності та відповідальності в поведінці, межі свободи і творчості тощо. «Я» людини губиться в схемі й замість особистостей у педагогічному процесі утворюються як результат об'єкти впливу, котрих слід навчати й виховувати. У випадку, коли поведінку студента можна охарактеризувати як

формально-рольову, відбувається «одностороння» діяльність – обмін монологами.

Об'єктний рівень у педагогічному процесі характерний при репродуктивній діяльності педагога, його гносеологічним ставленням до педагогічного процесу й студентів зокрема. Педагогічний процес уявляється як лінійний, тобто як послідовність слабо зв'язаних фрагментів, де результативність педагогічної діяльності пропорційна зусиллям педагога. Педагогічний процес сприймається як логічний, закономірний. Логіка педагогічного процесу об'єктного рівня виявляється у формі природничих наук «якщо..., то...», однак практика показує, що далеко не завжди особистість можна «втиснути» в рамки «якщо» і навіть якщо це і вдається, то не завжди отримується очікуваний результат «то».

Педагог об'єктного рівня мислення та взаємодії з вихованцями сам може бути об'єктом. У цьому випадку його активність буде несамостійною. Несамостійна активність характеризується очікуванням викладачем зовнішніх вказівок, методичних розробок та їхнє активне впровадження у незмінному вигляді; напівсамостійна – деяким аналізом запропонованих розробок для вибору найкращих та конструювання власних. Така логіка, пов'язана з необхідністю, а не можливістю, призводить до схематизації та догматизації педагогічного процесу.

Однак слід зазначити, що при загальному визнанні фундаментальної ролі педагогічного спілкування в забезпеченні успішності навчально-виховної взаємодії серед дослідників спостерігаються певні розбіжності в оцінці виховного потенціалу різних стилів педагогічного спілкування. А. В. Петровський зазначає, що в групах, де працюють викладачі з авторитарним стилем спілкування здебільшого буває непогана дисципліна й успішність, проте за зовнішнім благополуччям можуть приховуватись значні дефекти в моральному розвитку студентів [4].

Такі умови педагогічного процесу стримують розкриття і розвиток особистості, обмежують її свободу, значно гальмують її активність і творчість. Особистість студента стосовно до особистості викладача, за словами М. О. Бердяєва «не є об'єктом чи «не – Я», але є суб'єктом або «ти» [2, с. 272]. Суб'єкт – людське «Я» і речі внаслідок об'єктивізації стосунків між ними. Об'єктивізація означає, що внутрішній світ особистості перебуває, як зазначає М. О. Бердяєв, «у невпинному духовному й моральному стані, в стані рабства, втрати свободи, ворожості, відчуженості, викинутості назовні, підкорення необхідності» [2, с. 272].

За останні роки відбувся значний перелом, пов'язаний із відмовою від підходу до особистості студента як до «пасивного реактора», тобто об'єкта, який лише відповідає на зовнішні впливи. Було запропоновано підхід, котрий утверджував його активність та обраність у процесі зовнішніх впливів. Цей підхід умовно названий суб'єктним, з

огляду на перетворення студента з пасивного сприймального об'єкта на активний.

Суб'єктний підхід ґрунтується на ідеї активності і цілісності психічного функціонування особистості, метою котрого є розкриття і розвиток психологічних потенціалів людини з урахуванням її актуальних станів, індивідуальних особливостей мислення та поведінки, установок, інтенцій та ступенів розвитку.

Суб'єктний рівень студента відображає його активну діяльність, яка виражається «я можу», «я хочу», «я здібний», «я повинен» та іншими. На цьому рівні формуються нові здібності студента «як синтез більш простих за рахунок зростання здібностей і перетворення їх у єдність». Саме це породжує нове мислення як педагога, так і студентів, нове бачення педагогічного процесу.

Педагог на суб'єкт-об'єктному рівні сприймає студента не як об'єкт впливу та формування, а як суб'єкта діяльності. Однак педагог уявляє себе центром педагогічного процесу, допускаючи при цьому існування так званих нижчих центрів. Стосунки «викладач – студент» стають суб'єктно-суб'єктним, однак суб'єктність педагога перевершує суб'єктність студента. Педагог мислить себе організатором, розпорядником, конструктором педагогічного процесу. Він значною мірою урахує суб'єктність студентів, допускає поліцентризм, проте себе вважає головним центром педагогічного процесу.

Досліджуючи стосунки суб'єктного рівня у педагогічному процесі, Г. А. Ковальов застерігає, що визнання активності студентів у навчальному процесі, а також визнання двобічної природи організації впливу не знімають питання про відносність їхньої корисності для учасників навчально-виховного процесу та для його власної успішності [3]. Вчений пояснює це тим, що проникнення в глибини психологічних механізмів людини для певного контролю та керування досить часто шкодить психіці, свідомості людини. Тобто наукові відкриття у цій сфері іноді використовуються у розробці засобів та методів контролю за свідомістю і поведінкою людей, маніпулювання їхньою психікою. Таким чином, Г. А. Ковальов вважає, що це дає право визначати стратегію впливу в рамках суб'єктної або акціональної парадигми як маніпулятивну.

Отже, суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу та способів впливу може призвести до таких самих, а іноді й гірших психологічних наслідків, ніж об'єктний або реактивний підхід. Незважаючи на визнання активності студентів та застосування індивідуальних підходів щодо їхнього навчання і виховання з урахуванням індивідуального відзеркалювання, які проголошуються в рамках цього підходу, студент все ж залишається об'єктом зовнішніх впливів та маніпуляцій. Тому об'єктну та суб'єктну стратегії психологічних впливів у педагогічному процесі можна віднести до одного й того ж одномірного, об'єктного,

монологічного погляду на особистість студента, де їй відводиться пасивна роль, де губиться її особистісна сутність та індивідуальне «Я».

Гуманістична парадигма педагогічного процесу передбачає розвиток особистості студента як стратегічну мету. Така постановка проблеми потребує створення у педагогічному процесі умов максимальної свободи для студента, максимальної відкритості педагогічного процесу, а суто людське спілкування витісняє функціонально-рольові форми спілкування між учасниками педагогічного процесу.

Для збудження глибинних потенціалів творчості студентів потрібно задіяти їхню емоційну сферу, створити умови для відкритості й взаємної довіри учасників педагогічного процесу, увійти педагогу у світ своїх вихованців, відкрити викладачу себе для студентів і спонукати до такої відкритості їх самих. Така взаємодія між педагогом і студентами виходить за межі функціонально-рольових взаємодій, не вкладається ні в яку логічну схему, перетворюється на особливий спосіб спілкування – діалог. Саме в діалозі педагог має найбільше можливостей передати учням свої знання, досвід, цінності й світорозуміння, а студенти – зрозуміти й прийняти їх.

Таким чином, поряд із гносеологічним ставленням вчителя до педагогічного процесу починає виявлятися початок діалогу. Діалогічна взаємодія полягає у співпереживаннях, співучасті, співіснуванні, співтурботі. Через діалог формуються нові стосунки педагога й студентів у вигляді нової спільності – життєвої єдності. Взаємодії між викладачем і студентами переходять у спільні дії, спільний пошук. У діалогічному педагогічному процесі його учасники не перебувають, а існують, живуть. У такому педагогічному процесі створюються умови для розкриття, становлення і розвитку всіх потенційних можливостей студентів і викладача, їхніх задатків, знань, умінь, навичок.

У діалогічному педагогічному процесі є найбільше умов для формування своєрідної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка виходить за межі звичних схем і конкретних цілей. Саме діалогу властива рефлексія як мислення, що зробило об'єктом пізнання самого себе. Іншими словами, мислення студента розширює свої горизонти, ввівши в предмет мислення не тільки об'єкт дослідження, а й самого себе.

Висновки з даного дослідження. Отже, взаємодію викладача і студента у вищій школі слід розглядати як двосторонній суб'єктно-суб'єктний взаємозв'язок. Кожна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначається певним рівнем співвідношення педагогічного керівництва викладача й активності студентів, мірою втручання педагога у навчально-виховний процес і зростання самостійності студентів, їхньої інтегральної активності. Вибір форми взаємодії зумовлений педагогічною ситуацією, конкретною освітньою метою, навчальним змістом, рівнем мотиваційної готовності студентів до процесу.

Вища освіта набуває в умовах інформаційного суспільства нові характеристики, та є фактором морального самовизначення особистості, якщо створює умови для реалізації особистістю сутнісних потреб у пізнанні і перетворенні навколишнього

світу, самореалізації, рефлексії власного життя. Моральне самовизначення в навчально-виховному процесі вищої школи здійснюється за допомогою організації міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Бердяев Н. А. Творчество и объективация / Н. А. Бердяев // Сост. А. Г. Шиманский, Ю. О. Шиманская. – Мн. : Экономпресс, 2000. – 304 с.
3. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы философии, 1987. – № 3. – С. 41–49.
4. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М., 1978. – 174 с.
5. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
6. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А. У. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – 157 с.
7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений в 8 т. – Т. 3 – М.; Л. : Изд. АПН, 1950.

Рецензенти: Мещанинов О. П., д.пед.н., професор;
Лебідь С. Г., к.п.н., доцент

© Кузнецова О. А., 2011

Дата надходження статті до редколегії 15.09.2011 р.