

УДК 159.9.072

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ МОДЕЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

*И. И. Бринько, М. В. Паромонова*

### THE ROLE OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE FORMATION OF SCHOOLCHILDREN'S FORMAL COMMUNICATION MODEL

*I. I. Brinko, M. V. Paromonova*

Статья посвящена исследованию педагогического взаимодействия как модели делового общения, формируемой у школьников. В основе исследования ожидания участников педагогического процесса от предстоящей совместной образовательной деятельности.

В ходе исследования выделена структура и специфика содержания ожиданий, дан их сравнительный анализ, показана роль компонентов ожиданий в формировании у школьников опыта делового общения.

Полученные результаты показывают, что участники педагогического процесса связывают качество урока преимущественно с действиями партнера, это обуславливает формирование у школьников эгоцентрической модели делового общения.

The paper is devoted to the research of pedagogical interaction as a model of formal communication, which is formed in schoolchildren. Participants' expectations of forthcoming joint educational activities are the basis of the research. The structure, special aspects of expectation and comparative analysis are given in the paper. The role of expectation components in the formation in schoolchildren's experience is shown.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, деловое общение, ожидание, образ предстоящего взаимодействия.

**Keywords:** pedagogical interaction, formal communication, expectation, image of the forthcoming interaction.

Школа традиционно рассматривается как один из основных институтов социализации личности. По мнению А. В. Мудрик, школа является моделью реального мира, проекцией процессов и отношений, характерных для взрослых. Автор выделяет два основных механизма школьной социализации: социально-педагогический (научение школьников нормам и правилам общественного поведения) и социально-психологический (неосознанное усвоение ребенком норм социального поведения) [4]. С этой точки зрения урок можно рассматривать как прототип делового взаимодействия, в котором у каждого участника (учителя и ученика) прописаны соответствующие роли. Усвоение специфики деловых отношений, формирует у школьника основу активной преобразующей жизненной позиции. Анализ процесса педагогического взаимодействия позволит, на наш взгляд, выявить образец деловой коммуникации, который формируется в опыте школьника.

Процесс взаимодействия понимается нами как способ реализации совместной деятельности, требующей взаимного согласования и координации индивидуальных действий [1, с. 101]. Данная интерпретация понятия «взаимодействие» позволяет определить условия для возникновения этого процесса. Во-первых, взаимодействие возникает в ситуации, когда цель деятельности субъективно значима для всех участников процесса. Во-вторых, когда изолированных ресурсов каждого из субъектов деятельности недостаточно для достижения цели. В этой связи педагогическое взаимодействие, даже сведенное только к задачам обучения, можно эффективно реализовать только в условиях совместной (учителя и учащегося) учебной активности. Характер этой активности пре-

допределяется ожиданиями, сформированными в сознании участников.

Термин «ожидание» в настоящее время не имеет однозначного толкования. В отечественной психологии процесс межличностного взаимодействия рассматривается преимущественно с позиции деятельности, в рамках этой позиции доминируют концепции целевой причинности совместной деятельности. Л. А. Регуш предлагает следующий алгоритм активизации индивида: в начале любой деятельности лежит потребность, которая связывается со средой (опредмечивается), вследствие чего зарождается мотив, дающий заряд для начала активности индивида, которая вначале реализуется в возникновении ожидания, которое и запускает деятельность. Ожидание представлено как возможный образ результата планируемой деятельности [5].

В западной психологии ожидание в большей степени рассматривается как «экспектация». Применительно к процессу взаимодействия, этот термин рассматривается как двунаправленное представление: во-первых, предполагаемые действия партнера по взаимодействию, в соответствии с реализуемой им социальной ролью, во-вторых, представление о собственной активности, детерминированной ожиданиями других [2].

Общим для названных подходов, на наш взгляд, является прогностическая функция ожидания, т. е. формирование в сознании субъекта образа предстоящей ситуации до ее реального воплощения. Этот образ играет роль программатора последующего реального взаимодействия. В ходе реальной совместной активности субъектов разворачивается процесс согласования ранее сформированных ими ожиданий в направлении предполагаемой цели.

На основании вышеизложенного, возможно предположить, что образ предстоящей ситуации взаимодействия, в том числе и педагогического, включает ряд компонентов: целевой – образ ожидаемого результата взаимодействия, а так же поведенческие компоненты, связанные с достижением цели – предполагаемые действия партнера по взаимодействию и собственная коммуникативная активность. Следовательно, основной проблемой процесса взаимодействия вероятнее всего является согласование ожидаемого результата, учитывающего мотивацию каждого из субъектов взаимодействия, и регламента использования личных ресурсов, т. е. формы активности партнера по взаимодействию.

Целью исследования было выявление структуры и содержания ожиданий участников от предстоящей совместной педагогической деятельности как проекции модели делового взаимодействия.

В рамках проведенного исследования мы исходили из того, что в ситуации прогнозируемого взаимодействия в сознании субъектов формируется образ предстоящей совместной деятельности, регулирующий активность партнеров по взаимодействию, и, как следствие, влияющий на результативность этого взаимодействия.

Исследование проводилось методом опроса (письменного и устного (интервью)). В качестве конструкта процесса взаимодействия был принят – урок (занятие). В ходе исследования выявлялись значимые характеристики «успешного» занятия.

В опросе приняли участие две группы испытуемых: учителя средних общеобразовательных школ (57 человек) и учащиеся 11-х классов (38 человек).

Классификация критериев успешного занятия, сформулированных учителями и учениками, позволила выделить прогнозируемые несколько групп факторов.

*Цель занятия.* У учителей этот компонент ожидания выражен такими характеристиками урока, как: «усвоение материала учащимися», «реализация плана урока» и т. п., а школьники его выражали через определения: «практическая значимость полученного материала», «расширение знаний по предмету» и др.

*Ожидание активности партнера по взаимодействию.* Учителя ожидают «заинтересованность уча-

щихся», «активность учащихся на уроке» и др., а школьники ожидают от учителя: «интересное изложение материала», «ораторские способности учителя».

*Ожидания, связанные с собственной активностью субъекта взаимодействия.* У учителя эти ожидания представлены характеристиками: «материал урока интересен учащимся», «доброжелательность учителя» и т. п. Для школьников важным ожиданием стало «соблюдение дисциплины на уроке».

Анализ содержания представлений об успешном уроке показывает значительную разницу в выраженности и содержании этих компонентов.

Обобщенный список критериев «успешного» занятия у учителей школ составил 37 критериев, из которых наиболее часто встречаемыми являются 23. Их распределение по компонентам ожидания весьма неравномерно.

Целевой компонент ожидания от урока включает 4 признака. Наиболее употребляемая формулировка ожидаемой цели «усвоение материала учащимися» (38,6 % опрошенных учителей). Всего целевой компонент сформулирован в ожиданиях 49,1 % учителей.

Компонент ожиданий, связанных с партнером по педагогическому взаимодействию представлен 11 позициями. В качестве значимых для большинства учителей выступают: «активность учащихся на уроке» (63,2 %), «заинтересованность учащихся в предмете и материале урока» (59,7 %), «позитивная атмосфера в классе» (40,4 %) и «участие учащихся в дискуссии и обсуждении темы урока» (33,4 %). При этом 87,7 % учителей выделили поведение учащихся как фактор, влияющий на успешность занятия.

Третий компонент ожидания предстоящего взаимодействия связан с представлением о собственной активности субъекта. В ожиданиях учителей этот параметр представлен 8 элементами. Наиболее значимым ожиданием о своей успешной деятельности учителя называют «материал урока интересен учащимся» (47,4 %). Однако треть учителей (33,3 %) этот компонент ожидания не конкретизируют как фактор успешности взаимодействия.

Сопоставление частоты встречаемости факторов, детерминирующих успешность занятия, для учителей представлено на рисунке 1.

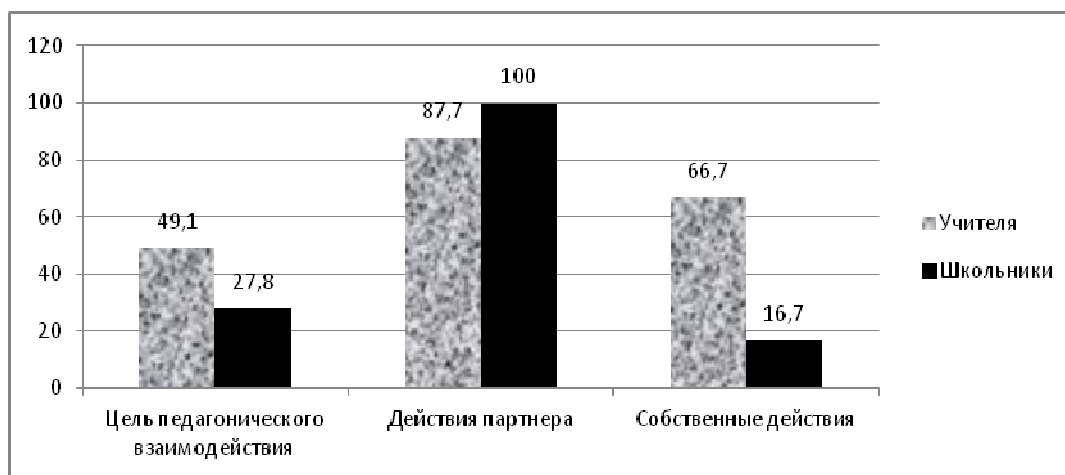


Рис. 1. Частота встречаемости элементов компонентов ожидания в образах успешного урока у учителей и школьников

В образе успешного занятия у школьников выделяются те же четыре компонента, но они имеют иное содержание.

Целевой компонент представлен тремя позициями и присутствует в ожиданиях только 27,8 % школьников, принявших участие в опросе. Наиболее выраженным целевым ожиданием является «практическая значимость нового материала» (16,7 %).

Ожидания от учителя наиболее представлены в структуре общего ожидания. Все школьники выделили этот компонент. Наиболее ожидаемыми действиями являются: «организация диалога между учителем и учащимся» (66,7 %), «интересное изложение материала» (61,1 %), «интересная тема занятия» (44,4 %).

Представление о собственных действиях, обеспечивающих успешность занятия, у школьников весьма минимизировано. Этот компонент присутствует только у 16,7 % опрошенных. Сводится этот компонент к одному: «Соблюдение дисциплины на уроке». Этот компонент ожиданий школьников лежит за пределами статистической значимости.

Рис. 1 демонстрирует сравнительную выраженность каждого из компонентов ожидания в образах учителей и школьников. Как видим, обе группы уча-

стников педагогического процесса связывают его успешность, прежде всего с действиями партнера.

Интерес представляет сопоставление факторов ожиданий участников взаимодействия с точки зрения их совпадения.

На рис. 2 представлены критерии успешности урока, доминирующие в соответствующей группе, и их выраженность в группе партнеров. Диаграмма ярко показывает, что представления об успешном уроке у учителей и школьников по большинству критериев не совпадают. В качестве очевидного совпадения выступает только «интересная тема занятий», что можно трактовать как стремление учителя заинтересовать ученика темой занятия и готовностью школьника такую тему воспринимать. По остальным критериям мы видим условное совпадение или полное несовпадение. Полученные нами данные согласуются с результатами исследования, проведенного С. М. Дмитриевой и характерны для учителей, работающих во фронтальной форме обучения [3].

Данная ситуация может свидетельствовать о высоком уровне потенциальной конфликтности участников педагогического взаимодействия.

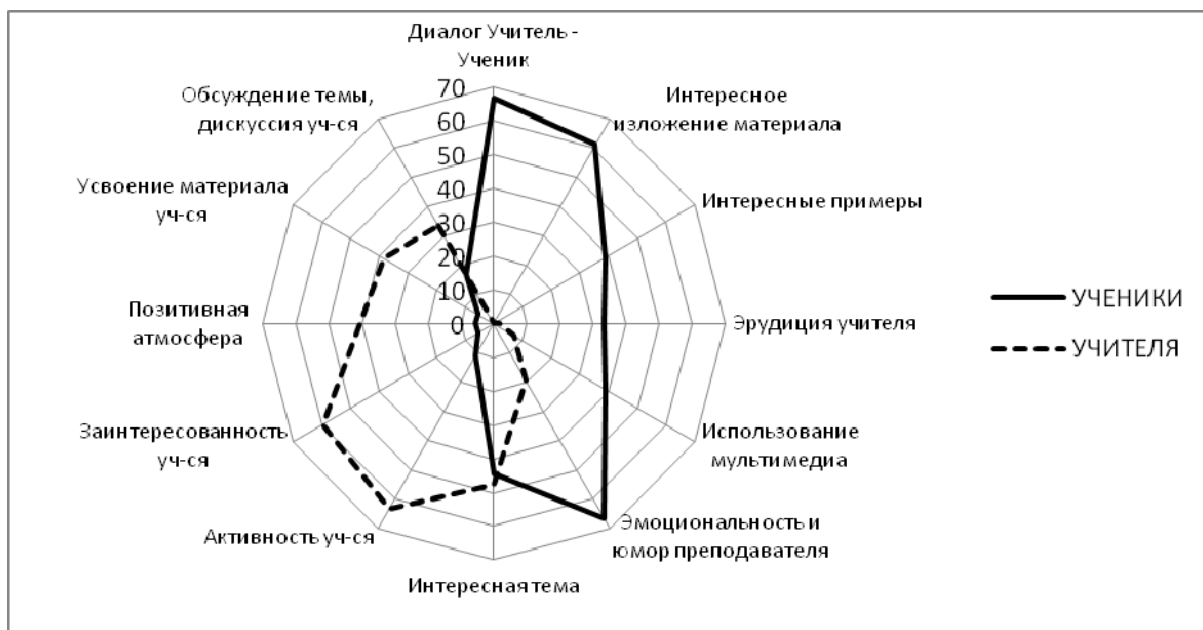


Рис. 2. Сравнительная характеристика содержания ожиданий участников педагогического взаимодействия

Анализ вербализации образа планируемого взаимодействия у субъектов (учителя и ученики) позволяет определить структуру этого образа:

- образ предполагаемого результата взаимодействия (целевые ожидания);
- планируемые собственные действия субъекта взаимодействия, направленные на достижение ожидаемой цели;
- ожидаемые действия партнера по взаимодействию, которые могут быть направлены на содействие в достижении цели или на сопротивление этой цели. По результатам нашего исследования ожидание сопро-

тивления присутствует единично и только в представлениях учителей («пассивные учащиеся», «не понимающие учащиеся»).

Характеристика объемов компонентов в структуре ожидания показывает, что и учителя и учащиеся ответственность за успешность педагогического процесса возлагают, прежде всего, на действия партнера. В ожиданиях учителей собственная активность присутствует, но в малых объемах, а в ожиданиях школьников – практически отсутствует.

Особый интерес представляет выраженность целевого компонента в ожиданиях участников педаго-

гического процесса. Хотя в соответствии с теорией деятельности он должен быть доминирующим. Полученные результаты демонстрируют достаточно слабое осознание целевого компонента всеми участниками взаимодействия.

На наш взгляд, этот факт может быть объяснен рядом причин. Во-первых, обыденность, привычность ситуации выводит цель на уровень установки и не фиксируется сознанием. Это явление более характерно для учителей. Косвенным подтверждением этого может служить выраженность у этой категории испытуемых компонента действий, направленных на достижение цели, а также влияние целевого фактора «усвоение материала учащимися» на формирование отношения к уроку. Вторая гипотеза объяснения полученного результата, в большей степени, относится к учащимся, а именно скрытие ими истинной цели урока – развлечение (приятное времяпровождение) – как социально не приемлемого. Подтверждением этого предположения может служить значимость для формирования отношения к уроку факторов, связанных с интересом изучаемого материала и эмоциональностью учителя.

Сравнительный анализ ожиданий учителей и школьников демонстрирует их разнонаправленность. Это связано, прежде всего, с тем, что каждый из участников процесса в большей степени связывает результат обучения с действиями партнера. Такая си-

туация сигнализирует о снижении критичности участников педагогического процесса в отношении своих действия и переложении ответственности на партнера по взаимодействию. В свою очередь, это детерминирует разнообразные конфликты, возникающие между педагогами и учащимися.

Проведенное исследование позволяет охарактеризовать модель деловых отношений, формируемую у школьников, как эгоцентрическую и низко продуктивную.

Полученные результаты актуализируют заявленную проблему результативности школьной социализации. Вступление в учебный процесс с ожиданием «приятного времяпровождения» может сигнализировать о формировании не преобразующей, а потребительской личности, ориентированной, в первую очередь, на пассивное удовлетворение своих потребностей. Одновременно, основной агент школьной социализации – учитель – ожидая «заинтересованности» и «активности» учащихся не предпринимает и не предполагает никаких стимулирующих действий, кроме «интересной для учащихся темы занятия».

Представленные выводы демонстрируют дидактические проблемы в подготовке учителей, обучении их технологиям целеполагания и мотивирования учащихся, методам активизации деятельности школьников.

#### Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
2. Гордиенко Е. В. Проблема экспектаций в психологической науке: история и современность // Психология человека в современном мире. Т. 2: Творчество, способности, одаренность (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15 – 16 октября 2009 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлев, И. А. Джидарьян, В. А. Барабанщиков, В. В. Селиванов, Д. В. Ушаков. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 10 – 17.
3. Дмитриева С. М. Представления учителей об образе ученика и условиях учебного взаимодействия в различных формах обучения // Вестник Московского городского педагогического университета. (Серия: Педагогика и психология). 2013. № 2(24). С. 119 – 129.
4. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 304 с.
5. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успех в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с.

#### Информация об авторах:

**Бринько Игорь Иванович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности Иркутского государственного университета, [pabr@yandex.ru](mailto:pabr@yandex.ru).

**Igor I. Brinko** – Candidate of Psychology, Associate Professor Professor at the Department of Educational Psychology and Personal Development, Irkutsk State University.

**Паромонова Марина Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности Иркутского государственного университета, [marina963@mail.ru](mailto:marina963@mail.ru).

**Marina V. Paromonova** – Candidate of Psychology, Associate Professor Professor at the Department of Educational Psychology and Personal Development, Irkutsk State University.

Статья поступила в редколлегию 26.05.2015 г.