

УДК 37.091.12:35.035

ЛІЛІЯ КЛОЧЕК

м. Кропивницький

klochekl55@i.ua

ДОСЛІДЖЕННЯ СПІВТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ЯК ЗОВНІШНЬОГО ЧИННИКА СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У статті обґрунтовується один із зовнішніх чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії – співтворчість учителя й учнів. Презентується модифікована до специфіки дослідження автора методика А. Я. Варги, В. В. Століна «Рівень співпраці в дитячому колективі», де суттєво видозмінений зміст тверджень. Їх аналіз дає можливість виявити особливості співпраці педагога з учнівською групою. Описуються результати застосування модифікованої методики. Наводиться кількісний та якісний аналіз даних емпіричного дослідження. Пояснюється, як співтворчість учасників навчально-виховного процесу детермінує справедливість їх взаємодії, виступає соціальною умовою справедливого розподілу вчителем заохочень, винагород і покарань учнів для оптимізації їх діяльності.

Ключові слова: соціальна справедливість, спільна діяльність, співтворчість, детермінанти.

Проблема соціальної справедливості у педагогічній взаємодії та чинників цього явища в сучасній вітчизняній педагогічній психології є актуальною, оскільки психологічний аспект визначення вчителем міри винагороди чи покарання учнів за результати їх діяльності є маловивченим і потребує досконалого теоретичного та емпіричного дослідження. Зовнішніми чинниками, які виступають як соціально значущі явища, що детермінують виникнення соціальної справедливості у взаємодії вчителів і учнів, є полісуб'єктність зв'язків у навчально-виховному процесі, демократичний стиль педагогічного спілкування вчителя, співтворчість педагога й учнів. Щодо останнього чинника, то його емпірично вивчити можна завдяки методам спостереження, бесіди, аналізу продуктів діяльності учасників педагогічної взаємодії. Проте, окрім вказаних дослідницьких методів, доцільно застосувати психодіагностичні методики, які б могли виявити рівень співпраці учасників навчально-виховного процесу, встановити, яку роль відіграє їх співтворчість у досягненні справедливості у педагогічній взаємодії. Зважаючи на таку необхідність, серед методик, що досліджували соціальні процеси в учнівському середовищі, ми обрали таку, яка після модифікації дала можливість виявити, якими цінностями керується педагог, взаємодіючи з учнями, за яких умов співпраця учасників навчально-виховного процесу набуває ознак співтворчості.

У ряду соціальних детермінант соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ми виділили співтворчість учителів і учнів, яку вони досягають під час виконання спільної діяльності, спрямованої на інтелектуальний та особистісний розвиток останніх. Спільна діяльність учителів і учнів охоплює їх соціальні взаємодії в процесах навчання і виховання. В. В. Рубцов вивчав соціальні взаємодії учасників навчального процесу. Він обґрунтував парадигму навчання, згідно якої концепція освіти ґрунтується на ідеї створення системи розвивальних взаємодій і співробітництва учнів з педагогами. Вчений наголошував на тому, що вирішення завдань навчання і учіння забезпечується такою співпрацею, а дії, спрямовані на їх реалізацію, обумовлюють рівноправні стосунки між членами учнівської групи та сприяють встановленню конструктивних відносин між вчителем і спільнотою школярів.

Про орієнтування педагога на учнів у спільній діяльності з ними як з активними учасниками взаємодії висловлювалися Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, А. О. Реан та ін. В. Я. Ляудіс належить концепція спільної навчальної діяльності педагога й учнів. Вчена обґрунтувала

психологічний механізм співробітництва суб'єкта учіння з його наставником і актуалізувала проблеми особистісної позиції педагога, добору прийомів його співробітництва з групою учнів та організації співробітництва школярів між собою. Взаємодії, які виділяла науковець, – від максимальної допомоги учням зі сторони педагога до надання їм можливості виявити активність у вирішенні учбових задач – передбачають не тільки підвищення суб'єктності учнів у процесі учіння, а й спонукають педагога розглядати їх як реального чи потенційного партнера у спільній діяльності.

Схожих поглядів дотримувалася дослідниця Г. П. Чернявська. Позицію педагога щодо школярів вона визначала як партнерську, що характеризується особистісною взаємодією вчителя й учнів; їхньою взаємозалежністю і виявляється у розподіленні їх функцій, виходячи з цілей освіти; побудовою взаємин між обома учасниками навчально-виховного процесу на основі взаємоповаги, відповідальності, пошуку спільних позицій та утвердження ідеї свободи вибору. Партнерство визначалося як одна із форм спільної діяльності вчителів та учнів, під час якої налагоджується співробітництво між педагогом і дітьми, встановлюється взаєморозуміння і проводиться спільний аналіз взаємодії та її результату. Це обумовлює процеси, пов'язані з активізацією соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Партнерські стосунки обох її учасників підтверджують набуття ними рівнозначних позицій щодо обговорення і вирішення проблем, які в ситуації взаємодії їх об'єднують. З точки зору вченої, освітній процес здійснюється, виходячи з потреб та інтересів обох сторін. Виокремлені типи партнерської педагогічної позиції – позиція, центрована на передачі знань; позиція, центрована на спілкуванні та встановленні взаємодії; позиція, центрована на особистісному становленні дитини – забезпечують розвиток, удосконалення, можливості реалізації учнів і педагогів. Партнерські (дводомінантні) взаємини сторін педагогічної взаємодії обумовлюють встановлення їх ціннісно-сислової рівності.

Організована спільна діяльність учителів і учнів розгортається також у площині вихо-

вання. Згідно поглядів О. Б. Орлова, головна стратегія виховання має зводитися до такої ідеї: процес виховання не варто розглядати як формування дорослими особистості дитини чи навпаки автономний її саморозвиток. Взаємини вихователя і вихованця мають ґрунтуватися на децентрації позиції дорослого, сприяти його порозумінню з дитиною. Це створює умови для прийняття індивідуальних особливостей дитини, які під час педагогічних взаємодій враховуються при винесенні щодо неї справедливого рішення. Вчений сформулював принципи нових стосунків між світом дорослих і світом дітей. Серед них – принцип рівності, згідно якого ці два світи абсолютно рівноправні, й недоліки одного компенсуються чеснотами іншого; принцип діалогізму, який спонукає через діалог пізнавати світ дитинства, що має власний зміст і цінність для дорослих; принцип співіснування – це правило дотримання обопільного суверенітету обох світів, коли кожна сторона не наносить шкоди одна одній (діти не повинні страждати від дій дорослих, навіть за наявності їх найкращих спонукань); принцип свободи, дотримання якого передбачає виключення тотального контролю зі сторони дорослих; принцип співрозвитку – паралельного розвитку дітей і дорослих, кінцевою метою якого є самоактуалізація обох учасників взаємодії; принцип єдності, що означає об'єднання світу дорослих і дітей в єдиний світ людей, у якому кожен має рівні права, свої обов'язки; принцип прийняття, який визнає особливості особистості будь-якої дитини безвідносно до еталонів, норм, оцінок дорослих.

Отже, у процесі спільної діяльності учителів і учнів у сферах навчання і виховання обидва її суб'єкта стають партнерами, оскільки працюють на реалізацію спільної мети. За таких умов досягається ціннісно-сислова рівність у системі «вчитель-учні», що обумовлює соціальну справедливість як явище, яке виникає у педагогічній взаємодії. Окрім того, формат і зміст спільної діяльності сприяють досягненню зрозумілості кожною стороною своїх завдань. Відтак учні адекватно реагують на поставлені перед ними навчально-виховні вимоги і виконують їх, а вчителі за таких обставин мають можливість максимально

об'єктивно оцінити результативність дій школярів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні методики, спрямованої на вивчення особливостей співпраці вчителів і учнів, яка за умови встановлення рівнопартнерських стосунків набуває ознак співтворчості.

Для вивчення співтворчості вчителів і учнів як зовнішнього чинника соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ми модифікували методику «Рівень співпраці в дитячому колективі» А. Я. Варги, В. В. Століна [6]. Наш вибір обумовлювався тим, що завдяки цій методиці при дослідженні взаємодії членів спільноти виявлялися цінності, якими вони керуються у цьому процесі. Згідно позиції авторів методики, повноцінна співпраця передбачає орієнтування суб'єктів на творчість, діалог і рефлексію. Тому співпраця учасників взаємодії має бути організована таким чином, щоб реалізувати вказані цінності. Цінність творчості виявляється у здатності суб'єкта «відкривати» в іншій стороні взаємодії нові, раніше невідомі особливості, які сприяють реалізації його можливостей. Цінність діалогу полягає в тому, що суб'єкт у взаємодії з іншим визнає наявність його потреб, інтересів, переживань, водночас орієнтуючись і на власні. Завдяки активізації цінності рефлексії суб'єкт взаємодії співвідносить свої здібності та потреби із загальними і відповідно до цього корегує взаємодію.

Презентовані в методиці твердження ми суттєво видозмінили, зміст яких відображав особливості співпраці вчителя зі школярами. Нижче наводиться модифікований їх варіант.

1. Учні під моїм керівництвом намагаються добре виконувати справи, корисні для всієї школи.

2. Коли ми збираємося з учнями разом, то обов'язково обговорюємо загальні справи класу.

3. Для мене важливо, щоб кожен учень міг висловити свою думку.

4. Результат моєї діяльності кращий, якщо до вирішення своїх професійних завдань я залучаю учнів.

5. Після уроків ми з учнями не поспішаємо розходитися і продовжуємо спілкуватися один з одним.

6. Ми з учнями разом приймаємо рішення про участь у заходах, розраховуючи на винагороду чи успіх.

7. Мені, як класному керівнику (чи вчителю-предметнику) цікаво з учнями.

8. Якщо я, як класний керівник (чи вчитель-предметник), пропоную учнями щось робити, то враховую їх думки і бажання.

9. Я прагну, щоб кожен учень в класі розумів, навіщо він долучається до тієї чи іншої справи.

10. Коли ми разом працюємо, мої учні добре себе поводять.

11. Зазвичай учні погоджуються на складну роботу, якщо вона потрібна школі.

12. Я, як класний керівник, і мої учнів переймаються, щоб клас був самим дружнім у школі.

13. Я вважаю, що лідером класу може бути той, хто виражає думки інших учнів.

14. Якщо справа цікава, то ми разом з усіма учнями в ній беремо участь.

15. У спільних справах класу мені подобається допомагати учням, і вони віддячують тим самим.

16. Мені легко долучити до справи учнів, якщо вдається довести її користь для кожного.

17. Справи в класі йдуть краще, якщо я супроводжую дії учнів, не залишаюся осторонь.

18. Коли моїм учням складно щось робити, вони звертаються до мене.

18. Якщо якась виконувана класом справа невдала, я поділяю відповідальність разом з учнями.

20. Я прислухаюся до думки учнів, тому що часто вона буває правильною.

Запропоновані у модифікованому нами варіанті методики 20 тверджень презентують 10 шкал, що відповідають певним цінностям педагогів (від № 1 до № 10 та від № 11 до № 20). Це наступні шкали.

1. Цінність школи як закладу, в якому працює вчитель. При високих значеннях: орієнтація на школу, активність педагога у спільних справах та залучення до цього учнів.

2. Цінність класу, з яким взаємодіє вчитель. При високих значеннях: орієнтація на клас як на центр шкільного життя, включеність педагога в справи класу, акцентування групових (внутрішньогрупових) інтересів.

3. Цінність особистості учня. При високих значеннях: орієнтація на особистість учня, його індивідуальність, пріоритет його самостійності, вільного самовираження, особистої позиції.

4. Цінність творчості. При високих значеннях: орієнтація на творчу участь, цікаву справу, спільну продуктивну діяльність.

5. Цінність діалогу. При високих значеннях: орієнтація на спілкування, дружнє ставлення, емпатія, піклування про інтереси учнів.

6. Цінність рефлексії. При високих значеннях: орієнтація на самоаналіз, оцінювання і рефлексивне розуміння інтересів і потреб учнів.

7. Оцінка власної креативності. При високих значеннях: позиціонування себе як творчого лідера, активного учасника спільних з учнями справ.

8. Оцінка своєї діалогічності як класного керівника (чи вчителя-предметника). При високих значеннях: самосприймання себе як емоційного лідера, авторитетного дорослого, здатного зрозуміти і допомогти.

9. Оцінка своєї рефлексивності як класного керівника (чи вчителя-предметника). При високих значеннях: самосприймання себе як інтелектуального лідера, аналітика ситуації в класі, який приймає відповідальні рішення.

10. Відвертість. Оцінка достовірності результатів. Низька відвертість відповідей (низька самокритичність) може свідчити, незважаючи на високі оцінки за іншими шкалами, про проблеми у взаєминах з учнями.

При обробці результатів нараховується по 1 балу за позитивну відповідь за усіма твердженнями, окрім № 10 і № 20. За цими твердженнями нараховується по 1 балу за негативну відповідь. За відповідь «не знаю» досліджувані отримують по 0,5 бали. По кожній шкалі бали підсумовуються і переводяться у

відсотки (від 0 до 100%). Також вираховується середнє арифметичне усіх десяти шкал, яке відповідає одному з рівнів співпраці: низький – нижче 60%; середній – від 61% до 80%; високий – від 81% до 100%.

Описаний модифікований варіант методики ми застосували при проведенні емпіричного дослідження, в якому було задіяно 503 вчителя. З них – учителі, які мають педагогічний стаж до 5-ти років – 147; учителі, які мають педагогічний стаж від 6-ти до 20-ти років – 170; учителі, які мають педагогічний стаж більше 21 року – 186. Виокремлення вказаних категорій ми здійснювали з огляду на те, що у перші п'ять років педагогічної діяльності вчитель набуває вміння і навички навчати, оцінювати, виховувати школярів, будувати з ними стосунки. Набування професійного досвіду, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, досягнення професійної зрілості приходить орієнтовно на період від 6-ти до 20-ти років. Вчителі зі стажем педагогічної діяльності більше 21 року, маючи великий життєвий і професійний досвід, як правило, досягають професійної майстерності, високого рівня професіоналізму не тільки відносно своїх дидактичних можливостей, але й здатностей до якісних педагогічних взаємодій з учнями. Отримані результати зведені у презентованій нижче таблиці.

Як видно з таблиці, найвищі результати співпраці з учнями показали вчителі, педагогічний стаж яких від 6-ти до 20-ти років, – 55,8%. Це означає, що такі досліджувані здійснюють співпрацю повноцінно, як суб'єкти, які орієнтуються у цьому процесі однаковою мірою на творчість, діалог і рефлексію. Творчий підхід у взаємодії з учнями реалізується, якщо педагог виявляє у них нові здатності й активізує їх розвиток. Через діалогічні стосунки зважає на потреби учнів, враховує їх і,

Таблиця 1

**Кількісні показники розвитку співпраці педагогів з учнями
n = 503**

Рівень розвитку співпраці	Педагоги, які мають стаж 0–5 років (n = 81)		Педагоги, які мають стаж 6–20 років (n = 104)		Педагоги, які мають стаж більше 21 року (n = 120)	
	Абс.	У%	Абс.	У%	Абс.	У%
Низький	17	21,0	20	19,2	11	55,8
Середній	48	59,2	26	25,0	42	35,0
Високий	16	19,8	58	55,8	67	9,2

рефлексує, співвідносить з власними й відповідно корегує взаємодію в цілому. Вказані особливості властиві значно меншому відсотку досліджуваних, педагогічний стаж яких не перевищує 5-ти років (19,8%) і вчителів, які мають професійний стаж більше 21 року (9,2%). Очевидно, що вчителі-початківці ще не мають достатньо розвинених якостей і вмій для налагодження повноцінної співпраці з учнями, а досвідчені педагоги не ставляться ціннісно до творчого компоненту стосунків з учнями, надаючи перевагу стандартним прийомам педагогічної взаємодії.

Підтвердженням тому є показники за нижчими рівнями співпраці досліджуваних з учнями. Так, 59,2% вчителів зі стажем до 5-ти років мають середній рівень досліджуваної якості. Майже вдвічі менший результат показали педагоги зі стажем від 6-ти до 20-ти років – 25,0%. 35%-кам учителів з педагогічним стажем від 21 року властивий середній рівень співпраці з учнями. Досліджувані, які показали такі результати, хоча й ціннісно ставляться до школи як закладу, в якому вони працюють, до класу, з яким взаємодіють, та до особистості кожного учня, все ж недостатньо мірою орієнтуються на спільну продуктивну діяльність з ними й ведення діалогу.

Найвищий відсоток досліджуваних (55,8%), яким властивий низький рівень співпраці з учнями, показала категорія вчителів, педагогічний стаж яких перевищує 21 рік. На наш погляд, такий результат зумовлений не стільки нівелюванням педагогами інтересів і потреб учнів та небажанням їх враховувати під час виконання спільних справ, скільки, з огляду на свій досвід, впевненістю у необхідності застосовувати перевірені ефективні прийоми співпраці, але такі, що психологічно дистанціюють сторони взаємодії. На протизначеному результаті, педагоги двох інших категорій продемонстрували відчутно відмінні дані. Так, низький рівень співпраці з учнями мають 21,0% учителів, стаж яких не перевищує 5-ти років, і 19,2% учителів зі стажем від 6-ти до 20 років. Ці досліджувані недостатньо виявляють активність у питаннях реалізації творчого підходу у виконанні з учнями спільних справ.

Відтак цінність діалогічності нівелюється, і учасники педагогічного процесу відособлено один від одного досягають результатів формально спільної діяльності (на уроці чи під час виховного заходу тощо).

Отже, дослідження співтворчості вчителя й учнів як зовнішнього чинника соціальної справедливості у їх педагогічній взаємодії показало, що високого рівня розвитку вона досягла у вчителів з чималим педагогічним стажем – від 6-ти до 20-ти років. Досліджувані цієї категорії у співпраці зі школярами творчо підходять до вирішення різних проблем, у тому числі соціального характеру, рефлексують на свої прояви і прояви учнів, через ведення діалогу спонукають учнів працювати на спільну справу.

Модифікована нами методика А. Я. Варги, В. В. Століна «Рівень співпраці в дитячому колективі» дозволила нам емпірично вивчити один із зовнішніх чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії – співтворчість учасників навчально-виховного процесу. Видозмінюючи методику, ми виходили з того, що повноцінна співпраця учасників навчально-виховного процесу забезпечується орієнтуванням у першу чергу вчителя на творчий підхід у вирішенні педагогічних проблем, його діалог з учнями, рефлексію на їх потреби й особливості. Вчитель, організуючи співпрацю з учнями, має, по-перше, сам реалізувати вказані вище цінності, по-друге, створити умови для розвитку творчості, діалогічності, рефлексивності в учнів. В результаті застосування модифікованої методики ми виявили, що цінностями творчості, діалогу, рефлексивності більшою мірою керуються досвідчені вчителі, аніж вчителі-початківці. Співпрацю з учнями вони схильні виводити на рівень співтворчості, що психологічно зближує учасників педагогічної взаємодії, сприяє виникненню позитивного емоційного тла і зменшує можливість виникнення ситуацій, пов'язаних з виявами несправедливості щодо школярів зі сторони педагога.

Список використаних джерел

1. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — Изд-во МГУ, 1984. — 182 с.
2. Орлов А. Б. Две стратегии воспитания / А. Б. Орлов // Человек в мире диалога. — Л. : АН СССР, 1990. — С. 134—136.

3. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В. В. Рубцов // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 49—58.
4. Уровень сотрудничества в детском коллективе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00259.htm>.
5. Чернявская А. П. Партнерская позиция как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. — № 3. — 2007. — С. 3—8.

LILIYA KLOCHEK

Кропуньський

INVESTIGATING TEACHER AND STUDENTS' CO-CREATIVITY AS AN EXTERNAL FACTOR OF SOCIAL JUSTICE IN THE PEDAGOGICAL INTERACTION

The article substantiates one of the external factors of social justice in the pedagogical interaction, namely teacher and students' co-creativity. The author presents a modification of psychodiagnostic technique by A. Ya. Varga and V. V. Stolin "Cooperation standard in a children's group", which statements were essentially changed according to the specific character of study. The analyses of the answers to the statements gives the opportunity to disclose features of cooperation between the pedagogue and students' group. The results of the technique application are described. Quantitative and qualitative analysis of the empirical study data is presented. It is made clear how co-creativity of the educational process participants determines justice in their cooperation, becomes a social condition of fair distribution of the rewards and punishment by the teacher in order to optimize their activity.

Key words: social justice, cooperation, co-creativity, determinants.

ЛИЛИЯ КЛОЧЕК

г. Кропивницький

ИССЛЕДОВАНИЕ СОТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ КАК ВНЕШНЕГО ФАКТОРА СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье обосновывается один из внешних факторов социальной справедливости в педагогическом взаимодействии – сотворчество учителя и учеников. Представляется модифицированная относительно специфики исследования автора методика А. Я. Варги, В. В. Столина «Уровень сотрудничества в детском коллективе», в которой существенно видоизменено содержание утверждений. Их анализ дает возможность определить особенности сотрудничества педагога с ученической группой. Описываются результаты применения модифицированной методики. Приводится количественный и качественный анализ данных эмпирического исследования. Объясняется, как сотворчество участников учебно-воспитательного процесса детерминирует справедливость их взаимодействия, выступает социальным условием справедливого распределения учителем поощрения, наград и наказаний учеников для оптимизации их деятельности.

Ключевые слова: социальная справедливость, совместная деятельность, сотворчество, детерминанты.

Стаття надійшла до редакції 11.11.2017