

# ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

УДК 378.12  
ББК 4448.04

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

**Е. С. Зубарева**

Нижний Тагил

## О ТИПОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое взаимодействие; типология педагогических взаимодействий участников образовательного процесса в вузе.

**АННОТАЦИЯ.** Исследуются типы педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в вузе; анализируются суждения студентов о типах педагогического взаимодействия в современном образовательном процессе вуза.

**E. S. Zubareva**

Nizhny Tagil

## ON THE TYPOLOGY OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION

**KEY WORDS:** pedagogical interaction; typology of the pedagogical interaction of participants of educational process in high school.

**ABSTRACT.** The article examines the types of pedagogical interaction of participants of educational process in a higher educational institution. The opinions of students about the types of pedagogical interaction in the modern educational process of the University are analyzed.

Современное общество ставит перед высшими учебными заведениями задачу подготовки специалистов, способных динамично адаптироваться в меняющихся жизненных условиях, самостоятельно приобретать знания, умело применять их для решения разнообразных проблем, гибко перестраивать содержание и направления своей деятельности в связи со сменой социальных ориентаций и т. п., решение которой возможно лишь в условиях субъект-субъектной парадигмы образования. Переход к субъект-субъектной парадигме образования предполагает определенные изменения в характере взаимодействия педагога и студента.

Категория «педагогическое взаимодействие» сегодня активно исследуется с различных концептуальных позиций: как непосредственное и опосредованное воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь (Ю. К. Бабанский, Л. И. Новикова и др.); как взаимосвязь деятельности обучаемого и обучающихся (Х. И. Лийметс, М. И. Смирнов и др.); как технологии организации совместной деятельности участников образовательного процесса (Л. В. Байбородова, С. М. Галимова, О. А. Иванова, Е. В. Кортаева, Д. А. Савицкая и др.) и т. д. К сожалению, несмотря на внушительную теоретическую и практическую базу, обосновывающую

эффективность сотрудничества характера взаимодействия в учебном процессе, реализация субъект-субъектной парадигмы образования в образовательной среде высшей школы не состоялась. Это обстоятельство актуализирует вопросы, связанные, в частности, с анализом типологии взаимодействий субъектов образовательного процесса в вузе.

Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов осуществляется прежде всего в учебной деятельности, в структуру которой входят следующие основные элементы: мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели-образы результатов, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим в самом процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса выделяются определенным образом мотивированная учебная деятельность в целом, входящие в ее состав целенаправленные учебные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий — операции, обеспечивающие использование имеющихся средств и условий для достижения необходимого результата [2].

Итак, учебная деятельность студентов должна быть прежде всего мотивирована, более того, полимотивирована, поскольку

Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (государственный контракт № 12.741.11.0109 «Организационно-техническое обеспечение проведения всероссийской молодежной научной школы «Педагогика взаимодействий: концепции, подходы, технологии»»).

© Зубарева Е. С., 2012

побуждается и направляется разными учебными мотивами.

Как известно, в психологии рассматриваются мотивы двух типов — внешние и внутренние.

К внешним мотивам относятся побудители такого рода, как поощрение и наказание, угроза и требование, давление группы, родителей, ожидание будущих благ и т. д., являющиеся внешними по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей (избегание неприятного, достижение общественных или личных успехов, удовлетворение честолюбия). Сама цель — учение — при таких ситуациях может быть безразличной или даже отталкивающей. Учебная деятельность носит до некоторой степени вынужденный характер и выступает в крайнем проявлении как препятствие, которое надо преодолеть на пути к основной цели. Данная ситуация связана со значительным психическим напряжением и вызывает у студента потребность «выхода из ситуации» (отказ, обход трудностей или невроз). Результат подобным образом мотивированной учебной деятельности — студент бросает учебу или «срывается»: начинает нарушать правила, впадает в апатию или становится агрессивным.

К внутренним мотивам относят такие, которые побуждают студента к учению как к цели. Примером могут служить интерес к самим знаниям, процессу их обретения, любознательность, стремление повысить культурный уровень. Конечно, такие учебные ситуации также связаны с преодолением трудностей, встречающихся в ходе учения, и требуют волевых усилий. Но это усилия, направленные на преодоление внешних препятствий, а не на борьбу с самим собой. Такие ситуации оптимальны с педагогической точки зрения. Их создание является важной задачей педагога в плане организации педагогического взаимодействия, направленного на развитие профессиональных и личных целей, интересов и идеалов, формирования компетенций. Для преподавателей высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах) [3. С. 62]. Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями.

Для того чтобы выявить характер доминирующих мотивов учебной деятельности, мы опросили студентов педагогического вуза (78 человек, случайная равнознач-

ная выборка студентов 1—4-х курсов). В результате опроса выявлено преобладание внешних мотивов (57%), среди которых чаще всего назывались «хочу иметь диплом (в том числе «красный»», «не хочу огорчать родителей», «не хочу быть среди худших в группе». Мотивы внутреннего характера проявились у 43% опрошенных в следующих суждениях: «хочу быть педагогом-профессионалом», «хочу быть образцом для учеников».

Как было сказано выше, определенным образом мотивированная учебная деятельность складывается из входящих в ее состав целенаправленных учебных действий и автоматизированных компонентов этих действий — операций.

Они зависят от позиции, которую занимает студент в педагогическом взаимодействии. Это могут быть следующие позиции: пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации; организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования информации; активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации.

В первом случае студент является объектом формирующих воздействий педагога. В основе учения тогда лежат сообщение студенту готовой информации и требование к определенному набору учебных действий. И тогда учебная деятельность складывается из таких операций, как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, воспроизведение, тренировка и упражнение по готовым образцам и правилам.

Во втором случае студент выступает и как объект педагогических воздействий, и как субъект образовательной деятельности. Педагог организует взаимодействие так, что у студента формируются необходимые интересы и ценности, которые и направляют его в активное освоение учебной деятельности. В основе подобного обучения лежат такие действия, как решение поставленных задач и оценка результатов, пробы и ошибки, экспериментирование, выбор и применение понятий и т. д.

В третьем случае студент рассматривается как субъект образовательной деятельности, у него формируются собственные, профессионально целесообразные интересы и цели. Подобного рода учебная деятельность складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации и общих принципов, «усмотрение» и осмысливание, творческая деятельность.

Выявленные особенности учебной деятельности в зависимости от позиции, которую студент занимает в педагогическом

взаимодействии, соотносятся с типологией педагогических взаимодействий, разработанной Е. В. Коротаевой. Типология включает деструктивный, рестриктивный, реструктивный и конструктивный типы педагогических взаимодействий [1].

В 7% ответов студентов преподаватель характеризуется как «авторитарный», «гнетущий», «подавляющий», «не терпящий возражений», а сама учебная деятельность — «тягостной», «бессмысленной». Данные характеристики выражают признаки деструктивного (разрушающего) типа педагогических взаимодействий, нивелирующего форму и содержание образования, приводящего к необратимым негативным последствиям и в личностном, и в профессиональном развитии.

Авторитарный стиль общения, непомерные и не всегда понятные требования, перенос отрицательной оценки деятельности на личность студента, к сожалению, все еще встречаются в образовательном процессе вуза. В результате такого взаимодействия образ педагога-деструктора экстраполируется на все педагогическое сообщество (особенно у первокурсников), что неизбежно влечет искажение целей предстоящей педагогической деятельности, исчезновение мотивации к учебе, неудачи в ней и в итоге «уход из профессии».

25% опрошенных студентов характеризуют преподавателя как «постоянно недовольного», «запутывающего экзаменом», «чрезмерно контролирующего», а саму учебную деятельность — «нудной», «неинтересной», «требующей много волевых усилий». Перечисленные характеристики выражают признаки рестриктивного (ограничивающего) типа педагогических взаимодействий, который осуществляется посредством строгой регламентации и контроля за развитием отдельных качеств (свойств, элементов и т. д.) объекта без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности.

Внушение, жесткий инструктаж, категоричная, преимущественно неодобрительная, возможно, с учетом уровня продвижения в деятельности, но без подкрепления в личностном развитии оценка ведут к снижению у студента мотивации для дальнейшего саморазвития в учебной деятельности и профессионального становления в целом.

Деструктивный и рестриктивный типы педагогического взаимодействия задают непродуктивную вообще или в лучшем случае репродуктивную деятельность, которая вряд ли уместна в современном образовательном процессе вуза (в отношении репродуктивной деятельности не будем столь категоричны, она может быть допустима при

передаче несомненно верного знания на начальном этапе обучения либо когда нужно добиться быстрого результата за короткие сроки).

Чуть меньше половины опрошенных студентов (41%) в оценке преподавателей использовали характеристики «понимающий», «помогающий», «консультант», а в оценке учебной деятельности — «комфортная», «понятная», «интересная», «имеющая смысл». В данных характеристиках обнаруживаются признаки реструктивного (поддерживающего) типа педагогических взаимодействий, обеспечивающего решение тактических (ближайших) задач педагогического процесса, необходимых для поддержки стабильности развития личности на достигнутом уровне.

Либерально-демократический стиль общения, поощрение, дружелюбная, преимущественно одобрительная, учитывающая достижения студента прежде всего в личностном продвижении оценка способствуют развитию мотивации для дальнейшего совершенствования в учебной деятельности и в профессиональном становлении в целом.

Во взаимодействии реструктивного типа, тем не менее, существует потенциальный недостаток — ослабление контролирующей функции педагога, вследствие чего развитие описанной выше мотивации нуждается в постоянном стимулировании, кроме того, в ряде случаев наблюдается снижение результативности педагогического процесса. Любопытно, что этот недостаток отмечают и сами студенты — «Изучение дисциплины... было увлекательным, задания — интересные, преподаватель в случае затруднений всегда помогал, сдали легко, но сейчас все забыла» (Светлана С.). Некоторые студенты отмечали, что по прошествии времени изменили в отрицательную сторону отношение к преподавателю, демонстрировавшему такой тип взаимодействия. Реструктивный (поддерживающий) тип педагогических взаимодействий характерен для учебной деятельности, в которой студент выступает и как объект педагогических воздействий, и как субъект этой деятельности.

В 27% ответов студентов преподаватель характеризуется как «настоящий профессионал», «образец педагога», а учебная деятельность — «иницирующая к учению», «побуждающая к работе учителем», «развивающая».

Данные характеристики выражают признаки конструктивного — позитивно развивающего(ся) типа педагогических взаимодействий, в котором намечаются перспективы и создаются условия для дальнейшего творческого развития личности в силу его неформализованности, глубинности,

способности актуализировать потенциальные возможности будущего педагога.

Демократический стиль общения, убеждение, создание проблемной (воспитывающей) ситуации, побуждение к самовоспитанию, объективный, развернутый, помогающий осознать достижения и поле для дальнейшей работы характер оценки помогают студенту осознать и принять возможности дальнейшего развития в учебной деятельности и в профессиональном становлении.

При этом, как отмечает Е. В. Коротаева, «стоит помнить о том, что развитие всегда связано с возникновением препятствий и их преодолением. Следовательно, конструктивный тип взаимодействий вовсе не означает отсутствие трений, трудностей эмоционального, интеллектуального, волевого характера. Но проживание этих трудностей не связано с методами воздействия, разрушающими цельность личности. Осознание субъектами данного факта создает условия для долгосрочного, продуктивного сотрудничества и сотворчества» [1. С. 48]. Конструктивный тип педагогических взаимодействий определяет учебную деятельность, в которой студент выступает как ее субъект.

Таким образом, ответы 32% студентов свидетельствуют о том, что, по их мнению, педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса в вузе имеет деструктивный и рестриктивный характер, а значит, оно строится в традиционной субъект-объектной форме, не способствующей эффективному развитию личности и профессиональному становлению будущего педагога. В связи с этим одним из основных направле-

ний работы преподавателя по обеспечению конструктивного взаимодействия должно стать, на наш взгляд, более активное внедрение в образовательный процесс вуза технологий интерактивного обучения, что подтверждается требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, который предписывает проведение не менее 25% аудиторных занятий в интерактивных формах [4].

В данном случае речь идет не о деформализации способов конструктивного педагогического взаимодействия, т. е. «обратании» исходного явления «субправилами», которые могут как способствовать осуществлению целей исходного явления, так и препятствовать ему, извращая смыслы этого явления, де-факто замещая его чем-то иным, а об организации в вузе такой учебной деятельности, педагогическая целесообразность, результативность и ценность которой не вызывала бы сомнений не только у преподавателей, но и у студентов.

В заключение заметим, что рамки данной статьи не позволяют рассмотреть подробно проявления типов педагогического взаимодействия во всех элементах учебной деятельности (мотивы, цели, действия (операции), средства, результат), однако в реальном взаимодействии нужно учитывать не только каждый из его элементов, но и их взаимосвязь и взаимообусловленность, потому что усеченный подход к этому процессу неизбежно приведет к противоречиям, деструкциям и другим негативным последствиям.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. КОРОТАЕВА Е. В. Педагогика взаимодействий : теория и практика. Екатеринбург : ООО СВ-96, 2011.
2. МЕЩЕРЯКОВ Б. Г., ЗИНЧЕНКО В. П. Большой психологический словарь. URL: <http://bookap.info/genpsy/bigdic>.
3. СМИРНОВ С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2001.
4. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111115121912.pdf>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева