

Юрченко В.І.

кандидат психологічних наук

ВЗАЄМИНИ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ» ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті аналізуються соціально-психологічні особливості взаємин викладачів і студентів, які впливають на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя. Представлені результати дослідження місця взаємин «викладач – студент» у системі життєвих цінностей викладачів і студентів та особливості їх сприйняття та оцінки. Виявлено вищу значущість для студентів їхніх взаємин із викладачами, яка зростає протягом навчання студентів у педагогічному закладі освіти. З'ясовано труднощі у взаєминах, які спричинені різним соціально-рольовим статусом викладачів і студентів, а також бар'єрами педагогічного спілкування. Розглядається формування позитивної «Я-концепції» майбутнього педагога через механізм реалізації особистісно-орієнтованої моделі педагогічної взаємодії. Виявлено статистично значущий зв'язок між оцінкою студентами поведінкового й афективного компонентів діяльності викладача та рівнем тривожності студентів у ситуації спілкування з педагогом. Високий рівень тривожності студентів визначається як один із проявів негативної «Я-концепції» майбутнього педагога. Виявлено низку факторів, як впливають на рівень тривожності студентів під час педагогічної практики, зокрема характер взаємин між практикантом і викладачем-методистом. Розроблено систему психопрофілактичної та організаційно-методичної роботи викладачів зі студентами щодо оптимізації їхніх взаємин: робота творчої групи викладачів «Педагогіка співробітництва», психологічні семінари-практикуми для викладачів, нетрадиційні форми та активні методи навчання студентів. Виявлено деякі позитивні результати проведеної експериментальної роботи: покращились взаємини «викладач – студент», підвищилися показники ставлення студентів до себе; знизився рівень реактивної тривожності; зменшилася кількість студентів із негативною «Я-концепцією».

Ключові слова: «Я-концепція», взаємини «викладач – студент», оптимальні взаємини, особистісно-орієнтована модель взаємин, особистісна і реактивна тривожність, професійно-рольові установки.

Постановка проблеми. Без розв'язання проблеми підготовки нової генерації українського вчительства неможливо реалізувати ідею розбудови національної школи України. Велика надія покладається на студента педагогічного закладу вищої освіти – майбутнього вчителя нової школи. Поряд з ідеєю національного відродження необхідно трансформувати в його самосвідомість гуманістичні ідеї національної педагогіки, найважливішою з яких є сприйняття дитини як самоцінності, прийняття її неповторної індивідуальності. Водночас передумовою для цього є прийняття і вчителем себе, розуміння себе, любов до себе. «Позитивне сприйняття вчителем школярів і самого себе є одним із найважливішим чинників роботи і сприяє розвитку у школярів позитивної «Я-концепції» [1, с. 307]. Результати дослідження американського психолога Р. Бернса свідчать про те, що наявність у вчителя позитивної «Я-концепції» не тільки сприятливо проявля-

ється на його поведінці в класі, а й на успішності учнів, які, спілкуючись із людиною, впевненою в їхніх можливостях, починають проявляти свої здібності повною мірою і набувають відчуття власної цінності» [1, с. 30].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміючи під «Я-концепцією» цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного «Я», який є установкою людини стосовно себе у взаємозв'язку когнітивного («Образ-Я»), оцінного («Ставлення – Я» і поведінкового («Вчинок – Я») складників [14, с. 211–212], виходячи з того, що «Я-концепція» є прижиттєвим утворенням людини, ми вважаємо, що формування позитивної «Я-концепції» майбутнього вчителя є одним із найважливіших завдань педагогічної освіти.

З позиції вчинкового підходу в сучасній психології (О. Киричук, В. Роменець, Т. Титаренко та ін.) розглядається «вчинок самопізнання», резуль-

татом якого і є «Я-концепція» людини. Одночасно «у ланцюговій реакції вчинків відбувається духовне формування індивіда, розгортання та ствердження неповторної сутності його «Я», його особистості» [12, с. 293]. «Кожен здійснений вчинок для особистості – акт ствердження власного «Я» і водночас акт розвитку власного «Я», акт набування нових особистісних якостей, нового досвіду» [12, с. 498].

Постановка завдання. Взаємини «студент-викладач» можна, на наш погляд, розглядати як одну із ситуацій, де розгортається вчинок самопізнання студента, в процесі якого формується «Я-концепція» майбутнього вчителя. «Педагогічна взаємодія вчителя та учня завжди є тривалою в часі, оскільки є довгим шлях пізнання особистістю, що формується, своєї індивідуальності та освоєння засобів виявлення себе у світі» [12, с. 282]. Однак ця ситуація взаємодії може стати і загрозовою для вже сформованої «Я-концепції». Із самоаналізу студентки Ані Ш.: *«Я – майбутній вчитель? Уже ні! Я хочу, щоб після цього училища мене більше нічого не пов'язувало з педагогікою. Саме тут я перестала вірити в себе...»*. Під час психологічної бесіди встановлено, що детонатором цієї «катастрофи самосвідомості» були взаємини з окремими викладачами. Конфліктність вчинкової ситуації породила внутрішньоособистісний конфлікт (кризу, стрес, тривожність). «Людина не народжується з «Я-концепцією». «Я-концепція» формується у спілкуванні людини з іншими людьми на основі їхніх ставлень, оцінок стосовно неї як особистості, структуруючи переконання людини щодо себе відповідним чином» [7, с. 36].

Щоб процес формування особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного закладу освіти був керованим, необхідно усвідомлювати як особливості самої ситуації взаємин викладачів і студентів, так і встановлення механізмів впливу на «Я-концепцію» студента.

Завданням нашого дослідження було з'ясування психологічних механізмів впливу взаємин «Викладач-студент» на формування особистості майбутнього педагога, зокрема його «Я-концепцію».

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім нас цікавило, яке місце посідають взаємини «студент – викладач» у системі життєвих цінностей викладачів і студентів. На основі опитування 179 студентів I–IV курсів і 47 викладачів педучилища, яким пропонувалось оцінити значущість різних сторін їхнього професійно-навчаль-

ного життя (результати роботи/навчання, обрана професія, матеріально-методичне оснащення навчального процесу, взаємини з товаришами/колегами, взаємини зі студентами/викладачами тощо – загалом 15 сторін життя, визначених за результатами попереднього опитування викладачів і студентів), вираховувався коефіцієнт регресії. Він показує, який внесок взаємин «студент-викладач» у ступінь задоволеності тим, як складається життя досліджуваного в педучилищі загалом. Цей показник розглядався нами як оцінка значущості взаємин «студент – викладач», кількісне вираження якого для окремих груп досліджуваних таке (рівень значущості $\alpha=0,05$): для студентів I курсу +0,06, II – +0,22, III – +0,49, IV – +0,39, для викладачів – +0,16.

Отримані дані свідчать про те, що цінність взаємин «студент – викладач» для студентів суттєво вища, ніж для викладачів. Лише в першокурсників цей показник нижчий, що пояснюється складністю адаптаційного періоду (нові умови проживання, інші вимоги, нові товариші, віддаленість від батьків і та ін.) Взаємини ж з викладачами виявилися (на їхню думку) досить схожими із взаєминами з шкільними вчителями, тому і не викликають у них особливих переживань.

Стійка тенденція зростання цінностей взаємин «студент – викладач» на наступних курсах свідчить, з одного боку, про трансформацію в семантичний простір «Я» студента конструктів: «Я – майбутній вчитель», «Я – вчитель-практикант», «Я – майбутній вихователь», що дає йому змогу ідентифікувати себе з викладачем [11, с. 255–260], сприймати його як свого потенційного колегу, з іншого боку, прояв загострення протиріч між сформованим уявленням студента про себе з позиції прийняття соціально-професійної ролі і невірним сподіванням на зміну ставлення до себе з боку викладачів, що можна розглядати як посягання на цілісність «Я-концепції» студента. Із самоаналізу студентки Тані Д.: *«Коли під час пробного уроку в школі методист почала робити мені зауваження, ніби під час відповіді на занятті в педучилищі, в цей момент відчула: «Я – НІХТО»*. Ця ситуація вчинкової активності студента може супроводжуватись (як було встановлено в нашому дослідженні) підвищеним рівнем тривожності як міри неадекватності між «Я-образом» (когнітивна підструктура «Я-концепції») і реальною поведінкою, суб'єктивною інтерпретацією реакції інших людей (в нашому разі викладачів) в умовах навчально-професійної діяльності. На думку К. Роджерса, «індивід прагне, з одного боку,

привести у відповідність з уявленнями про себе, тобто зі своїм реальним «Я», якомога більше своїх зовнішніх переживань. З іншого боку, він намагається зблизити уявлення про самого себе з тими глибинними переживаннями, які складають його «ідеальне Я» і відповідають тому, яким він хотів би бути» [5, с. 136]. Тому і набирають для студента такої цінності взаємини з викладачами, від характеру змісту яких залежить або укріплення позицій свого «Я», або можливий вибір у критичній ситуації внутрішньоособистісного конфлікту подолання розбіжностей у структурі «Я». Із самоаналізу студентки Іри У.: «Провела кілька пробних уроків, жоден мені не сподобався. Почав закрадатися сумнів, а чи зможу я бути хорошим вчителем?.. І лише під час уроку математики в школі, зустрівшись із схвальним поглядом методиста, вперше відчула: «Я – вчитель!» Урок провела на подиху натхнення. Спілкування з методистом під час обговорення уроку зміцнило мою віру в себе».

Недооцінка викладачами взаємин «студент – викладач» – це те реальне психологічне поле, в якому формується «Я-концепція» майбутнього вчителя умовах навчально-професійної діяльності. З огляду на це, видаються несподіваними результати дослідження потреби в спілкуванні студентів і викладачів один з одним у позааудиторний час. 85,6% викладачів і лише 21,0% студентів дали схвальну відповідь про наявність такої потреби, 39,5% – заперечну (решта відповіли «інколи»).

Викладачі мають потребу в спілкуванні зі студентами, однак вона дуже часто не знаходить відгуку в студентів. Якщо ж воно ініціюється (передусім, викладачем), то проходить малопродуктивно і не завжди досягає поставлених цілей через неузгодженість інтересів учасників такого спілкування. Нормативність спілкування задається зазвичай викладачем, який прагне репрезентувати себе. Тому воно уявляється студентові як примусове, відсутнє, за висловом самих студентів, «вільне спілкування». Якщо ж потребу в спілкуванні реалізує студент, зміст його пов'язується лише з навчальною діяльністю: «Інколи маю потребу в спілкуванні з викладачем. Тим більше, якщо таке спілкування глибше розкриває тему заняття». «Ні, не маю такої потреби. Хіба що коли йдемо на практику і готую конспекти». «Здебільшого ні. Хіба якщо з предмета щось не зрозуміло і то не завжди». Значно рідше спілкування за своїм змістом набуває особистісного характеру, хоча потреба в ньому у студентів є: «Маю потребу в спілкуванні з викладачем як із людиною, а не просто як із викладачем того чи іншого предмета».

Викладачі мають потребу в спілкуванні з тими студентами, які «невільно почуваються в групі», саме в ньому «студенти більше розкриваються перед тобою». Вони переживають інтерес і задоволення від такого спілкування, інколи скаржаться на брак часу для нього. В чому ж причина таких розбіжностей у позиції студентів і викладачів стосовно спілкування між ними? Одну з причин знайдемо, проаналізувавши характер труднощів, яких зазнають студенти і викладачі у взаєминах між собою. Результати нашого дослідження показують, що лише 39,3% викладачів усвідомлюють труднощі взаємин зі студентами, з них 63,6% усю вину за ці труднощі «покладають» виключно на студентів: «З боку студентів ображає небажання вчитися», «Стикаюся з байдужістю, невихованістю студентів», «Труднощі в їхній невідкритості, замкнутості» тощо. Лише 14,3% опитаних викладачів розуміють взаємини як двосторонній процес і труднощі пов'язують з обома суб'єктами взаємодії: «Не завжди розуміємо один одного», «Розбіжність у поглядах і морально-етичних нормах поведінки викладачів і студентів», «Вимагаєш від студентів виконувати те, що самій не подобається».

Дослідження виявило, що лише 6,3% студентів не зазнають ніяких утруднень. 55,2% всіх труднощів студенти пов'язують також лише з викладачами: «нерозуміння студентів», «нав'язування своєї думки», «грубий тон» та ін. 15,6% труднощів спричинені самими студентами: «нерішучість, страх», «залежність від викладача» тощо. 29,2% труднощів залежать від обох учасників: «нерозуміння один одного», «немає довіри», «відсутня взаємодопомога, взаємодтримка» тощо.

Саме переважання позиції «обвинувача» у студента і у викладача створює неподоланий бар'єр спілкування між ними. Через відмінність соціально-рольових статусів («викладач» і «студент»), нерозуміння важливості (чи небажання) допомогти студентові підняти свій статус до статусу: «ти – майбутній учитель», «ти – мій майбутній колега», створюється критична ситуація, коли вчинки студента, породжені його «Я-образом», суперечать оцінкам його як особистості з боку викладача. «Якщо дехто вчинив якусь агресивну дію стосовно «Я-концепції», то це вже принциповий конфлікт. Людина може витримати все: її сподівання не виправдались, її примушують вийти з ролі тощо, але якщо посягають на її «Я-концепцію», то тут вона чинить відчайдушний опір, що і є стрижнем конфліктності» [7, с. 23]. Розуміючи можливі соціальні наслідки конфлік-

тності з викладачами, студенти намагаються уникати таких конкретних актів взаємин із викладачами, як спілкування з ними.

Розглядаючи високий рівень тривожності студентів – один із можливих емпіричних корелятив суперечливостей у «Я-концепції», ми поставили завдання проаналізувати ситуацію, коли це переживання відбувається. Дослідженням було охоплено понад 300 студентів III–IV курсів. На першому етапі студенти оцінювали викладачів, які викладали в них не менше одного року, за дещо адаптованою методикою Харіна-Стамбулова «Викладач очима студента» [18, с. 23]. Отримано середні оцінки гностичного, емоційного та поведінкового компонентів діяльності кожного викладача. Зіставлення отриманих результатів із даними колірному тесту відношень (КТВ) виявило статистичне значущий зв'язок ($r=+0,732$ при $\alpha=0,05$) між загальною оцінкою студентами викладача (висока, середня, низька) і ставленням до нього (позитивне, нейтральне, негативне), що дало змогу зробити висновок про взаємозумовленість оцінки викладача і емоційним ставленням до нього.

На другому етапі за методикою Спілбергера було проведено 38 досліджень рівня реактивної тривожності (РТ) студентів за 5 хв до початку занять. Для оцінки зв'язку між рівнем РТ студентів і середньою оцінкою викладача вираховувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Було виявлено найбільш тісний зв'язок ($r=-0,732$ при $\alpha=0,05$) середнього показника рівня РТ студентів із середньою оцінкою поведінкового компонента діяльності викладача, потім з афективним ($r=-0,523$ при $\alpha=0,05$). Найменш тісний зв'язок із когнітивним компонентом ($r=-0,347$ при $\alpha=0,05$) значущої залежності між показником РТ студентів і стажом роботи викладача не виявлено ($r=+0,263$ при $\alpha=0,05$). Спостерігається зворотна залежність: вищу РТ студенти проявляють перед заняттями тих викладачів, яких низько оцінюють за поведінковим та афективним компонентами діяльності, порівняно з оцінкою когнітивного компонента такої залежності не спостерігається. Несприятливі взаємини, які зумовлюють низьку оцінку викладача, можуть бути джерелом додаткової тривожності студента, що породжує небажані зміни в його «Я-концепції». Тому особистісно формуючою, на наш погляд, є лише система міжособистісних взаємин із тими викладачами, які високо оцінюються студентами. Цей висновок підтверджується і середнім показником «ваги авторитету» викладача. Виявлено досить пряму залежність між рівнем оцінки викладача і

«вагою авторитету» його в очах студентів. Особливо несприятливою є низька оцінка поведінкового компонента. Саме цих викладачів студенти характеризують так: *«людина несправедлива», «не дослухається до думки студентів», «схильний карати за найменшу провину»* і, як наслідок цього, *«не користується авторитетом», «думка його не є значущою для студентів»*.

Реалізуючи елементи психосемантичного підходу (В. Петренко, В. Похилько, А. Шмельов) для дослідження «Я-концепції» майбутнього вчителя як задані конструкти, ми взяли набір досить простих характеристик-епітетів (загалом 128) з опитувальника Л. Собчик «Діагностика міжособистісних взаємин» як модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т. Ліри [9]. Як елементи були взяті виділені нами аспекти дослідження: «Я – студент-реальний», «Я – студент-ідеальний», «Він – викладач-позитивний», «Він – викладач-негативний». Обмежимося лише деякими аналітичними судженнями про отримані результати дослідження. Аналізу підлягали тільки «затребувані» конструкти, тобто ті, які використовувались для характеристики «Я» чи викладача.

Якщо розглядати когнітивну складність семантичного простору (кількість конструктів, що використовується для характеристики об'єктів), то вона найвища при характеристиці «Я-реальне» (в середньому по 46,9 характеристик), дещо менша при характеристиці «Я-ідеальне» ($x=40,2$) та «Він – викладач-позитивний» ($x=39$) і найнижча при характеристиці «Він – викладач-негативний» ($x=24,9$).

Аналіз дав змогу виділити характеристики викладача (на рівні значущості 0,5, тобто їх вказали понад 50% студентів), які можуть зумовлювати негативне ставлення до нього студентів: «здатність проявляти недовіру» – 0,68, «озлоблений» – 0,50, «часто вдається до допомоги інших» – 0,52. Концепція «Він – викладач-позитивний» значно різноманітніша: «благородний» – 0,8, «користується в інших повагою» – 0,64, «здатний бути критичним до себе» – 0,64, «добррозичливий» – 0,6, «суворий, але справедливий» – 0,56, «уміє подібатися», «поважний», «завжди люб'язний у поведженні», «підбадьорливий» – 0,51.

Аналіз виділених елементів за векторами домінування (V) та доброзичливості (G), що визначається на основі функціонального взаємозв'язку між кількісними показниками восьми октант психограми [15, с. 12], показує, що в характеристиках як «негативного», так і «позитивного» викладача студенти виділяють

високий рівень домінування (фактор V, відповідно, дорівнює +5,52 та +7,70), в характеристиці «Я-ідеальне» (+7,32) на відміну від «Я-реальне» (+2,47). Водночас фактор значно вищий у концепції «Він – викладач-позитивний» (+4,75), ніж у «Він – викладач-негативний» (-1,32). Цей фактор є бажаний і для «Я – студент-ідеальний» (+6,38). Отже, якщо одним із проявів домінування взяти вимогливість, не відкидаючи доброзичливості – поваги іншої людини, то можна припустити, що студенти сприймають як стосовно себе, так і значущого викладача принцип А. Макаренка: «Якомога більше вимогливості до людини, але разом із тим і якомога більше поваги до неї» [10, с. 229].

Зіставлення конструктів виділених елементів показує, що концепція «Я – студент-реальний» більше ідентична з концепцією «Він – викладач-позитивний», ніж із «Він – викладач-негативний». Ця закономірність була встановлена і за допомогою колірної тесту відношень.

«Я-концепція» створюється у процесі порівняння себе з іншими людьми. Думка про себе постійно підкріплюється порівнянням себе з іншими людьми [7, с. 37]. Можна припустити, що ставлення студента до викладача визначається співвідношенням власної «Я-концепції» і системою уявлень про викладача. Якщо уявлення про себе («Я-образ») оцінюється позитивно, то часто виділені якості «приписуються» і тому викладачеві, якому студент симпатизує (механізм ідентифікації). Тут може мати місце і так звана ідеалізація, тобто завищена оцінка. «Оцінка особистісних якостей іншої людини тим вища, чим більше оцінювана людина подобається тому, хто оцінює» [2, с. 207]. Якщо ж відкритий конструкт власного «Я» розцінюється студентом як небажаний, негативний, то через захисний механізм проєкції може бути «приписаний» тому викладачеві, до якого студент ставиться негативно.

Отже, «Я-концепцію» студента – майбутнього вчителя – можна розглядати і як результат, і як умову функціонування взаємин його з викладачами. Є підстави вважати, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» можна ефективно впливати (усвідомлено позитивно) на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя. Перспективною тут може бути як оперативна діагностика взаємин студентів і викладачів із метою своєчасного їх коригування, застосування спеціальних соціально-психологічних прийомів активізації соціальної перцепції викладачів і студентів (наприклад, використання активних інтеракцій-

них методик [4]), так і розроблення нових критеріїв професійної майстерності викладачів.

Щоб у майбутніх учителів формувалась позитивна «Я-концепція», потрібно, аби внутрішні установки психотерапевта – 1) емпатія, 2) безумовне позитивне ставлення до пацієнта, 3) щирість і непідробленість у спілкуванні з ним – проявлялись у кожного викладача педагогічного навчального закладу до кожного студента – майбутнього вчителя.

Елементи «Я-концепції» («Я – структура») – це «психічні моделі, за допомогою яких ми організуємо наше життя [9, с. 65]. Тому неврахування особливостей «Я-концепції» майбутнього вчителя під час організації освітнього процесу призводить як до небажаних змін у структурі особистості студента (зокрема в його професійно-педагогічній спрямованості), так і до істотних вад у його професійній підготовці. Особливо актуальним це є для періоду ранньої юності, який характеризується інтенсивним розвитком самовизначення і становлення стійкого «Образу-Я».

Когнітивна схема «Я-концепції» студентів формується за її психологічним механізмом, дія якого визначається особливостями «ситуації соціального розвитку» майбутнього вчителя. До нього входить: інтеріоризація оцінних ставлень викладачів, учителів школи, однокурсників у навчально-професійній діяльності; порівняння себе з іншими у процесі виконання певних педагогічно-рольових функцій; інтегрування власних вражень і переживань від реальних результатів педагогічної практики; самоатрибуція як деяка компенсаторна функція, що породжена можливими суперечливостями в «Образі-Я» студента. Цей психологічний феномен розглядаємо [19; 21] в результативному і процесуальному аспектах, тобто як наслідок і умову перебігу взаємин студента з викладачами. Вважаємо, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» можна ефективно впливати на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в період його професійного навчання.

Під «оптимальними» розуміємо такі взаємини між викладачами і студентами, які є особистісно-орієнтованими: забезпечують дотримання психологічних умов для самоствердження і самореалізації студента як майбутнього вчителя; створюють емоційно-психологічний клімат, який сприяє виникненню почуття психологічної захищеності, зняттю надмірного хвилювання в

ситуації випробування (наприклад, на іспиті чи під час пробного уроку у школі), зниженню рівня реактивної тривожності студентів (зокрема, в ситуації їхньої взаємодії з викладачами); виробленню адекватного емоційно оцінного ставлення викладача і студента один до одного тощо. Оптимальні взаємини також передбачають взаємообмін між викладачами і студентами окремими педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, використання рольової гри, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє «введенню» у поле самосвідомості студента професійно-рольових установок «Я – майбутній учитель», «Я – вчитель-практикант», «Я – хороший майбутній вчитель» тощо.

За свого соціально-рольового статусу саме від викладача значною мірою залежить зміст і характер взаємин «студент – викладач». Тому слід поетапно проводити з викладачами цілеспрямовану психоконсультаційну підготовчу роботу.

На першому етапі для корекції установок викладачів щодо студентів як майбутніх учителів ми створили творчу групу з наставників (понад 30 осіб) «Педагогіка співробітництва», яка працювала два роки. Водночас намагалися провести пропедевтичну роботу з тими викладачами, котрі, за оцінками студентів, були зараховані до «малоефективних типів» (низька оцінка гностичного, емоційного та поведінкового компонентів їхньої педагогічної діяльності). Мета такої роботи – формувати готовність викладачів сприймати й оцінювати студента як майбутнього вчителя, подолати небажані стереотипи функціонування взаємин системи «викладач – студент», поступово замінити її системою «викладач – майбутній учитель», а в умовах педагогічної практики – системою «викладач – учитель – практикант». Передбачалося, що результатом цього стане трансформація установки студентів «Я – учень (студент)» у професійно-рольову установку «Я – майбутній учитель».

Ефективність проведеної експериментальної роботи визначалася шляхом зіставлення узагальнених характеристик студентів I–IV курсів («Хто він?»), які були дані викладачами експериментальної і контрольної груп. Контент-аналіз суджень дав змогу виділити і систематизувати ті характеристики, які свідчать про наявність у викладачів професійно-рольових установок (ПРУ) щодо студентів. Результати дослідження наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

ПРУ щодо студентів I–IV курсів викладачів контрольної (чисельник) і експериментальної (знаменник) груп, %

ПРУ	I	II	III	IV
Відсутні	82,2 23,4	63,4 7,4	12,4 19,3	7,2 0
«Майбутній учитель»	12,1 67,3	19,5 88,3	32,1 93,4	74,5 91,4
«Практикант»	0 27,4	32,3 67,3	84,3 81,9	86,3 74,3
«Колега»	1,7 9,8	2,3 22,4	34,9 65,0	31,7 79,4

Примітка: загальна сума не дорівнює 100%, оскільки кожен висловлював кілька установочних суджень

Результати досліджень показують, що під впливом проведеної експериментальної роботи у творчій групі «Педагогіка співробітництва» відбулися істотні зміни в установній системі викладачів стосовно студентів. Особливо це помітно щодо студентів I–II курсів (67,3% викладачів експериментальної групи вбачають у першокурснику і 88,3% у другокурснику «майбутнього вчителя» проти, відповідно, 12,1 і 19,5% викладачів контрольної групи). 65,0% викладачів експериментальної групи вказують на професійно-рольову ідентифікацію себе зі студентом III курсу («Він – колега») і 79,4% – IV курсу (у контрольній групі, відповідно, 34,9 і 31,7%). Однак ці зміни в свідомості викладачів, їхній установній системі щодо студентів не ведуть автоматично до істотної зміни в оцінюванні студентами ставлення викладачів до них як майбутніх учителів, що має сприяти трансформації в їхній «Я-концепції» соціально-рольових установок «Я – майбутній учитель», «Я – вчитель-практикант». Результати опитування, яким було охоплено понад 360 студентів, показано в таблиці 2.

Таблиця 2

Оцінювання студентами I–IV курсів ставлення викладачів до них як майбутніх учителів, %

Характер оцінки	I	II	III	IV
«Так, відчуваю»	14,7 43,2	6,1 18,1	5,8 17,3	12,4 24,3
«Інколи»	15,3 27,4	11,4 26,4	18,3 23,4	32,5 27,3
«Ні, не відчуваю»	70,0 29,4	83,5 55,5	76,9 59,3	55,1 48,4

Примітка: в чисельнику – результат опитування до проведення експериментальної роботи з викладачами, в знаменнику – після

Після експериментальної роботи 29,4% першокурсників, 50–60% студентів II–III курсів не оцінюють ставлення викладачів до себе як до майбутнього вчителя. Помітні позитивні зміни спостерігаються лише у першокурсників (43,2% їх дали ствердну відповідь проти 14,7% до проведення експериментальної роботи). Ця оцінка на старших курсах залишається значно нижчою, тому її можна пояснити як наявністю у першокурсника «ефекту новизни», так і орієнтацією його на зовнішні атрибути взаємин типу *«викладач – майбутній учитель»* (приміром, викладач звертається до нього на «ви», інколи називає його на ім'я й по батькові, дає змогу виступити перед групою з рефератом-повідомленням тощо). Цікаво, що відповідаючи «так», студенти нерідко дописували: «Але лише з боку окремих викладачів». Відповідь же «інколи» нерідко доповнювалась словами: «Коли це вигідно самому викладачеві». (Наприклад, щоб студенти не списували під час самостійної роботи, окремі викладачі нерідко наголошують: «Я вам довіряю, адже бачу перед собою майбутніх учителів, своїх колег»).

Чи існує взагалі в студентів потреба у ставленні до них викладачів як до майбутніх учителів, а не просто як до учнів (студентів)? Результати нашого опитування свідчать, що 80–95% студентів як на першому, так і на старших курсах мають таку потребу і вбачають важливим для них таке ставлення до себе. А студенти III курсів (і особливо IV) вважають, що їхні взаємини з викладачами мають поступово переходити в площину *«викладач – майбутній колега»*.

У чому ж причина розбіжностей в оцінюванні студентами і викладачами характеру взаємин між ними? Одна з можливих полягає в тому, що вони вкладають різний зміст у поняття *«взаємини викладач – студент»*. Результати дослідження показують, що у студентів 55,7% усіх характеристик ідеальних взаємин (проти 3,7% у викладачів) стосуються лише одного учасника взаємин – викладача. 28,7% опитаних студентів вважають: щоб склалися нормальні взаємини, викладач має бути тактовним; 13% – має розуміти студента, вміти поставити себе на його місце; 11,3% – враховувати думки студента і не нав'язувати своїх поглядів, вбачає в особі студента свого колегу. Вага цієї характеристики зростає до III курсу, коли студенти розпочинають практично виконувати (поки що тимчасово) професійно-рольові функції вчителя. Викладачам, методистам-керівникам педагогічної практики слід зважувати на ці зміни в соціально-рольовій позиції студента і

не продовжувати ставитися до нього лише як до «студента».

Відомо, що «вживання в роль» передбачає особистісні зміни у людині (пригадаймо хоча б відомий експеримент Ф. Зімбардо [9, с. 165]. Студент же в процесі практики, виконуючи професійну роль учителя, починає вживатися в неї, поступово реалізуючи своє «ідеальне – Я» майбутнього вчителя. Якщо ж викладач ставиться до нього лише як до «студента», то це може породити внутрішню суперечливість в «Я-концепції» останнього, конфліктність ситуації у взаєминах із викладачем.

Водночас висловлювання студентів не обмежуються лише побажаннями на адресу викладачів. Майже половина названих характеристик однаково стосується і студентів, і викладачів: викладачі і студенти педучилища — це майбутні колеги, в яких єдині плани і спільні цілі, тому, передусім, між ними має бути абсолютне взаєморозуміння, взаємодопомога, 43,7% викладачів також висловлюються за взаємоповагу, такт між студентами і викладачами; 15,6% викладачів і 16,5% студентів – за взаєморозуміння. 30,4% студентів вбачають ідеальні взаємини з викладачами як рівноправні і дружні.

Суттєва розбіжність думок студентів і викладачів спостерігається щодо шляхів оптимізації взаємин між ними. Якщо 26,5% викладачів вбачає можливість покращити взаємини, змінивши власну позицію, то серед студентів так вважають лише двоє. 21,8% викладачів переконані, що саме вони мають бути доброзичливішими до студентів, поважати їхнє почуття власної гідності.

Слід зважати на те, що позиція «обвинувача» властива, на наш погляд, тим викладачам і особливо студентам, які мають низьку самооцінку, невисокий рівень самоповаги. «Люди, чию самооцінку в експерименті навмисно занижували (приміром, їм повідомляли, що вони отримали найнижчий бал з тесту на інтелект), із високою імовірністю починали ставитися до інших зневажливо. Загалом люди, які недооцінюють самих себе, схильні недооцінювати інших» [9, с. 90]. Спрацьовує при цьому своєрідний психологічний захисний механізм – «схильність на користь власного «Я», без якого і «супровідними йому виправдовуваннями люди з низькою самооцінкою вразливіші для тривоги і депресії» [9, с. 90]. Зазначимо, що наші дослідження виявили досить чітку тенденцію збереження високого рівня тривожності студентів протягом усього періоду навчання у педагогічному училищі. При цьому тривожність розглядаємо як прояв суперечливостей в

«Я-концепції» майбутнього вчителя [4]. Проблема ще й у тому, що майже третині викладачів притаманні негативні тенденції в «Я-концепції». Все це впливає на характер функціонування взаємин «викладач – студент» і оцінку їхніми учасниками цієї взаємодії.

Безперечно, самопочуття студента визначається загальною психологічною атмосферою, яка створюється всім педагогічним оточенням. Характер і зміна взаємин з оточуючими людьми є рушійною силою розвитку самосвідомості (С. Рубінштейн), а тому взаємини у системі «студент – викладач» відіграють важливе значення у процесі формування «Я-концепції» майбутнього вчителя [19]. Механізмом цього впливу є «проекція соціальних відносин усередину особистості» (Л. Виготський), вагому роль в яких відіграють взаємооцінки педагогів і студентів їхніх взаємин між собою. Ця обставина вимагає, щоб взаємини «викладач – студент» у педагогічному навчальному закладі були усвідомлено керованими, нормативність їх цілком має задаватися педагогічною доцільністю. З огляду на це одним із напрямів організаційно-методичної роботи у вузі має бути стимулювання активності педагогів для оптимізації їхніх взаємин із студентами.

Отже, на 2 етапі експериментальної роботи протягом трьох років у педучилищі працювали психологічні семінари-практикуми: «Педагогічне спілкування»; «Педагогічні ситуації і конфлікти»; «Індивідуальні особливості студентів і прийоми педагогічної взаємодії». Психологічна служба педучилища кожного семестру (за розробленою нами програмою) здійснювала діагностику взаємин у системі «студент – викладач». Вона давала інформацію для індивідуальних і групових консультацій викладачів, метою яких було розв'язання виявлених проблем і коригування психологічних позицій учасників взаємин. Питання взаємин викладачів зі студентами тричі обговорювалося на засіданнях педагогічної ради училища.

Взаємини між викладачами і студентами розгортаються, передусім, у конкретних ситуаціях навчально-професійної діяльності. Саме тому одним із шляхів утілення особистісно-орієнтованої моделі педагогічної взаємодії вбачаємо механізм взаємообміну соціально-рольовими функціями між викладачами і студентами в навчальному процесі. Її реалізація дає змогу кожному студентові найбільш повно самоствердити і самореалізувати себе як майбутнього вчителя. Для цього предметна комісія викладачів психолого-педагогічних дисциплін проводила інформаційно-

роз'яснювальну і організаційно-методичну роботу із запровадження в навчальний процес педучилища нетрадиційних форм організації навчання і активних методів роботи.

Інтегровані заняття. Сприяють активізації оптимальних взаємин студентів із викладачем (особливо, коли заняття проводять два викладачі) і студентів між собою. Наприклад, на інтегрованому занятті з педагогіки і педагогічних основ роботи з дитячими об'єднаннями студентка провела педінформацію, яка містила анотацію новинок психолого-педагогічної літератури з теми і вісті з педагогічної практики; творча група студентів перевірила і систематизувала знання з теми «Методи гуманного виховання»; студенти провели колективне творче заняття «Вечір нерозкритих таємниць», побудоване відповідно до змісту навчальних програм. Як наслідок, студенти активно обмінюються інформацією, реалізуючи і засвоюючи певні педагогічно-рольові функції. В умовах безпосереднього соціального порівняння викладачі свідомо дотримуються педагогічно доцільних професійно-рольових програм поведінки.

Заняття-гра. Прикладом такого заняття може бути заняття типу: «Що? Де? Коли?», «Психологічне лото», «Урок-аукціон», «Урок-панорама», ділова гра «Батьківські збори» тощо. Такі заняття створюють сприятливу емоційну атмосферу без надмірного психологічного напруження і хвилювання, сприяють ідентифікації студента з новою соціально-професійною роллю (зокрема, «вчитель»), знімають бар'єр «соціального статусу» у спілкуванні студента з викладачем тощо.

Заняття-діалог (як різновид урок-прес-конференція). Найбільш повно забезпечується комунікативна взаємодія студентів між собою і з викладачем, здійснюється взаємообмін соціально-рольовими функціями. Така робота не тільки розвиває комунікативні вміння майбутнього вчителя, а завдяки дії механізму «соціальної фасилітації» (посиленню домінантних реакцій у присутності інших) [9, с. 357], покращує виконання завдання, яке полягає в тому, щоб логічно переконати свого опонента. На наш погляд, це сприяє підвищенню самооцінки в студентів, вселяє впевненість у собі.

В іншому разі, публічно обговорюючи запропоновану проблему (наприклад, один з інваріантів С. Френе «Виставлення оцінок успішності і класифікація учнів у принципі помилкова»), учасники діалогу міняються ролями, що дає змогу зіставити результати обговорення, активізувати якомога більше студентів, проявити себе

ініціатором у діалозі, показати вміння висловлювати свою думку публічно. Присутні є одночасно і слухачами, і експертами, і потенційними учасниками самого діалогу.

Колективні форми роботи (розробка на основі досвіду В. Дяченко, О. Равіна [6]). Застосовували окремі елементи цієї форми роботи, зокрема співробітництво студентів у парі змінного складу: читання і наступне спільне обговорення логічно завершеної і невеликої за обсягом частини тексту; вироблення навичок формулювання запитання, пункту плану чи тези, адекватних змісту опрацьованого абзацу тощо. Практикувалося взаємонавчання студентів: відповіді на запитання домашнього завдання доповнюють письмово і перевіряють самі студенти; групове розв'язування проблемної ситуації; самостійна робота з новим навчальним матеріалом у ланках із подальшим його поясненням усій групі; багаторазове варіативне повторення за допомогою опорних сигналів тощо.

Наші дослідження [21] показують, що одним з інтегральних показників психологічної атмосфери у взаєминах студента з викладачем можна розглядати рівень реактивної тривожності студента в ситуації педагогічної взаємодії. Її оперативну діагностику ефективно здійснювали за допомогою шкал Ч. Спілбергера, сумарний показник кожної з яких показує: 1) низький рівень тривожності – до 30 балів; 2) середній – 30–45; 3) високий – понад 45 балів [15, с. 73–75]. Реактивна тривожність проявляється у людей в окремих ситуаціях, тому її дослідження в студентів контрольної і експериментальної груп слід проводити в гомогенних умовах.

Проведена психоконсультаційна і організаційно-методична робота з викладачами щодо оптимізації їхніх взаємин зі студентами дала позитивні результати. Так, середній показник реактивної тривожності знизився з 44,9 бала в контрольній групі до 37,8 – в експериментальній. Хоч індивідуальна варіація в рівнях тривожності студентів досить висока (середнє квадратичне відхилення відповідно дорівнює 12,3 і 11,7), в експериментальній групі істотно зменшилася кількість студентів із високим рівнем прояву реактивної тривожності (в контрольній групі – 44,3%, в експериментальній – 21,3). Можна зробити висновок, що характер взаємин у системі «студент – викладач» істотно впливає на рівень тривожності студентів у ситуації педагогічної взаємодії; оптимізація взаємин сприяє його зниженню. Цей висновок підтверджують і результати дослідження О. Кон-

даша, який встановив, що одним із факторів, який спричинює хвилювання учня на іспиті, є характер стосунків його з екзаменатором і, зокрема, повединка самого екзаменатора [8, с. 88–90].

Помітного зниження рівня особистісної тривожності не виявлено; залишається високим як усереднений її показник, так і відсоток студентів із високим її рівнем (61,2%). Це можна пояснити тим, що особистісна тривожність є порівняно стійким утворенням (Р. Кеттел, Ч. Спілбергер), яке формується протягом попереднього періоду життя студента під впливом як соціальних, так і особистісних чинників. Водночас наші розрахунки виявили прямий кореляційний зв'язок між особистісною і реактивною тривожністю студентів ($r = +0,402$, $\alpha = 0,01$). Отже, студенти з вищим рівнем особистісної тривожності схильні проявляти вищий рівень тривожності і в конкретній ситуації (зокрема, в ситуації взаємодії з викладачем на занятті чи перед початком пробного уроку на педпрактиці). Це має враховувати викладач, вибираючи індивідуальну тактику взаємодії зі студентом із високим рівнем особистісної тривожності в конкретній ситуації навчально-виховного процесу.

Встановлено, між характером ставлення студента до самого себе є статистичне значущий обернений кореляційний зв'язок як із рівнем його особистісної тривожності ($r = -0,319$, $\alpha = 0,01$). Це означає, що нижчий рівень тривожності характерний для студентів, які краще ставляться до себе.

Зіставлення усереднених показників ставлення до самого себе студентів контрольної і експериментальної груп дає уявлення про вплив оптимізації взаємин у системі «викладач – студент» на «Я-концепцію» майбутнього вчителя. Дослідження ставлення до себе доцільно здійснювати за допомогою тесту-опитувальника В. Століна [13].

Усереднений показник ставлення до самого себе студентів експериментальної групи був дещо вищий, особливо це помітно за шкалою «Очікування на позитивне ставлення до себе з боку інших людей» (показник зріс з 0,76 до 0,85). Саме завдяки зміні характеру взаємин викладачів зі студентами (як результат проведеної експериментальної психоконсультаційної і організаційно-методичної роботи з викладачами педучилища) студент може сподіватися на позитивне ставлення до нього з боку викладача. Таке оптимістичне прогнозування майбутнього вчителя сприяє зростанню його самоповаги, що є одним із проявів позитивної «Я-концепції».

Зниження на 22,4% кількості студентів із негативними тенденціями їхньої «Я-концепції» дає підстави стверджувати, що проведена експериментальна робота з викладачами щодо оптимізації їхніх взаємин зі студентами дала певні позитивні результати.

Висновки. Формування позитивної «Я-концепції» майбутнього педагога варто розглядати в контексті загальних психолого-педагогічних умов, в яких перебуває студент, навчаючись у закладі вищої освіти. Позитивний вплив на «Я-концепцію» студентів здійснюється через механізм оптимізації їхніх взаємин із викладачами завдяки реалізації особистісно-орієнтованої моделі взаємодії між ними. Це, передусім, означає: 1) самоцінність особистості, її суверенності у сприйнятті й оцінці студентом і викладачем один одного; взаємоповага і взаємовідповідальність; 2) співпраця, співтворчість, діалог як форма навчально-інформаційної взаємодії; 3) взаємообмін деякими соціально-рольовими функціями, самоактуалізація і професійне самоствердження; 4) зближення статусно-рольових позицій, професійна взаємодентифікація.

Психолого-педагогічна система роботи з формування позитивної «Я-концепції» майбутнього педагога може передбачати:

а) психокорекцію установок викладачів щодо студентів як майбутніх учителів: робота творчих груп викладачів; проведення психологічних семінарів-практикумів; діагностика взаємин у системі

«викладач – студент» і аналіз виявлених проблем на засіданнях педагогічної ради та у процесі індивідуальних консультацій; вивчення «Я-концепції» викладачів для надання їм психокорекційної допомоги;

б) створення умов для трансформації у семантичний простір «Я-концепції» студентів професійно-рольових установок: запровадження нетрадиційних форм організації і активних методів навчання з метою взаємообміну соціально-рольовими функціями; психологічна емоційно-оцінна підтримка студентів під час практики; робота групи психотренінгу «Я – майбутній учитель»; оперативна діагностика змін у «Я-концепції» студента з наступним розробленням системи психокорекційних програм.

Процес підготовки майбутнього педагога потребує ґрунтовного психологічного забезпечення. Однією з функцій психологічної служби навчального закладу має бути оперативна діагностика процесу особистісного становлення студента як майбутнього педагога, забезпечення сприятливих умов для полегшення його професійної особистісно-психологічної адаптації.

Атестуючи викладачів педагогічного закладу освіти, варто враховувати особливості їхньої «Я-концепції», оскільки вона впливає на зміст і характер взаємин у системі «студент – викладач» і саме через це значною мірою визначає можливість формування позитивної «Я-концепції» студента – майбутнього педагога.

Список літератури:

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Пер. с англ. Москва, 1986.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. *Избр. труды*. Москва, 1983.
3. Виноградова В.С., Юрченко В.І. Психологія вищої освіти: теоретичні і практичні аспекти. Київ, 2008.
4. Власенко В.В. Вчителі-учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Київ, 1995.
5. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Т. 2 / Пер. с франц. Москва, 1992.
6. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. Москва, 1991.
7. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода (основи когнітивної теорії конфліктів). Київ, 1996.
8. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням / Пер. зі словац. Київ, 1981.
9. Майерс Д. Социальная психология / Пер. с англ. Санкт-Петербург, 1996.
10. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. Т. 5. Москва, 1958.
11. Микитюк Г. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя. *Психологія* : Збірник наукових праць. Вип. 20. Київ : НПУ, 2003.
12. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. Київ, 1995.
13. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / Под ред. В.В. Столина. Москва, 1988.
14. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посібник. 2-ге вид. Київ, 2014.
15. Психология личности: тесты, опросники, методики / Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. Москва, 1995.
16. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири): Метод, руководство. Москва, 1990.
17. Харин Ю., Стамбулов А. Преподаватель глазами студента. *Среднее спец. образование*. 1989. № 6.

18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). Санкт-Петербург, 1997.
19. Юрченко В.І. Вплив взаємин між студентами та викладачами на «Я-концепцію» майбутнього вчителя. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 1.
20. Юрченко В.І. Оптимізація взаємин у системі «студент-викладач». *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 3.
21. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечливостей в «Я-концепції» майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1.

Yurchenko V.I. TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AS A FACTOR IN SHAPING THE FUTURE TEACHER'S "I-CONCEPT"

The article analyzes the social and psychological features of the relationships between teachers and students that influence the formation of the "I-concept" of the future teacher. The results of the study of the place of the teacher-student relationship in the system of teachers "and students" life values and the peculiarities of their perception and assessment are presented. Higher relevance for students of their relationships with teachers has been identified, which is increasing during student learning in a pedagogical educational institution. The difficulties in the relations caused by the different socio-role status of teachers and students, as well as the barriers to pedagogical communication, have been identified. The formation of a positive "I-concept" of the future teacher through the mechanism of realization of the personality-oriented model of pedagogical interaction is considered. A statistically significant correlation was found between students' assessment of the behavioral and affective components of the teacher's activity and the level of student anxiety in the communication situation with the teacher. A high level of student anxiety is defined as one of the manifestations of a negative "I-concept" of a future teacher. Some factors have been identified as influencing the level of anxiety of students during pedagogical practice, in particular the nature of the relationship between the trainee and the methodologist. The system of psychoprophylactic and organizational-methodical work of teachers with students on optimization of their relations is developed: psychological seminars-workshops, non-traditional forms and active methods. Some positive results of the experimental work have been revealed: decreased levels of reactive anxiety; the number of students with a negative self-concept decreased.

Key words: "I-concept", teacher-student relationships, optimal relationships, personality-oriented model of relationships, personal and reactive anxiety, professional role-playing settings.