

3. Крупник С.А., Мацкевич В.В. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси. Мн., 2003
4. Сергеев. О.О современной модели системы образования/ Общество и экономика.- 2004. – №7-8. – с. 303-311.
5. Стражев В.И. Массовая высшая школа и проблемы реализации Болонской декларации на постсоветском образовательном пространстве./ Вышэйная школа. – 2004.- №2. – с.6-14.

Статья посвящена актуальным проблемам проведения Болонских реформ в сфере высшего образования Республики Беларусь. Выделены специфические проблемы проведения кредитно-модульной системы. Ключевые слова: реформирование, кредитно-модульная система, Болонский процесс, двухступенчатая система высшего образования.

The article is dedicated to discussion of crucial problems related to reforming of higher education in Belarus. Solution of this problem would help us a successful taking of modern education policy in the field of ECTS. Key words: reformation, life long learning, a higher education system based on two main cycles

УДК 37.013.74

Бочарова О. А.

СИНДРОМ НЕУСПІШНОГО ОБДАРОВАНОВОГО УЧНЯ В ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

На основі аналізу значної кількості закордонної науково-педагогічної літератури автором статті розглянуто основні причини, що провокують виникнення синдрому неуспішного обдарованого учня, та визначено шляхи вирішення цієї проблеми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В останнє десятиріччя розвинені країни світу стали приділяти першорядного значення надати укріпленню свого інтелектуального та творчого потенціалу як стратегічного ресурсу країни. Рада Європи в 1994 році прийняла Постанову щодо роботи з обдарованими дітьми, в якій наголошувалося: «Жодна країна не може дозволити собі марнувати людські таланти, а відсутність сучасного виявлення інтелектуального потенціалу інакше як марнуванням людських ресурсів не можна назвати. Обдарованим дітям повинні бути надані умови, які б дозволили повною мірою реалізувати їхні можливості для власного задоволення та добробуту всього суспільства». Тому пошук і відбір обдарованих учнів – один з провідних напрямів роботи педагогів та психологів. Проблема обдарованості має комплексний характер, оскільки у ній переплітаються інтереси країни, суспільства, особистості й різних наукових напрямів. Складність і специфіка роботи з обдарованими дітьми вимагає залучення до діяльності різних спеціалістів – педагогів, психологів, практиків, діячів культури та спорту, менеджерів у сфері освіти. Складність феномену обдарованості обумовлює специфіку роботи з носіями цієї обдарованості. У цьому процесі постійно виникають педагогічні та психологічні складності, що пов'язані з великою кількістю видів обдарованості, суперечливим теоретичним підходом її визначення, а також невеликою кількістю спеціалістів, професійно й особисто підготовлених до роботи з різними категоріями обдарованих дітей в освітніх закладах різного типу.

Враховуючи державну, соціальну й освітню значимість проблеми обдарованості, необхідно підвищити роль освітніх закладів усіх типів та рівнів, оскільки суб'єктами роботи з обдарованими дітьми виступають не лише батьки, вихователі, вчителі, практичні психологи, а також юридичні особи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі своєчасного виявлення обдарованості у дітей присвячено багато праць. Особливо цікавим для нашої країни є

праці зарубіжних науковців таких як: І. Божим, М. Василюк-Кус, Б. Дирди, В. Доброловича, Д. Екерт-Грабовської, Е. Еріксона, М. Земської, В. Оконь, С. Рімм, Р. Розенталя, М. Тучкової, Л. Якобсон.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розглянути основні причини, що провокують виникнення синдрому неуспішного обдарованого учня, та визначити шляхи вирішення цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Польська дослідниця Б. Дирда зазначає, що вже доведено, що кожна десята обдарована дитина навчається нижче своїх можливостей [1, с. 51]. І. Божим, В. Добролович, Б. Дирда, Д. Екерт-Грабовська, С. Рімм наголошують, що у цих учнів не встановлений взаємозв'язок між інтелектуальним рівнем, креативністю та шкільними досягненнями [1, с.51].

Проблеми навчання обдарованих учнів неодноразово розглядалися зарубіжними науковцями, зокрема питання навчання обдарованих учнів з невиявленими здібностями.

Польський науковець В. Оконь вважає, що „класичні“ шкільні невдачі інтерпретуються як процес «розходження між цілями освіти й шкільними досягненнями учнів, а також негативним ставленням молоді до вимог школи» [1, с. 52].

Обдарованих учнів, що не досягали успіхів, характеризують як: «діти з заниженими можливостями», з «досягненнями нижчими від потенційних можливостей» [1, с. 52].

Завдяки працям Дороти Екерт-Грабовської та Беати Дирди у польській педагогічній науковій літературі для характеристики таких учнів став застосовуватися термін „синдром неуспішного обдарованого учня“ (СНОУ), як еквівалент англomовного терміну *underachievement syndrome*.

Коли педагоги і психологи говорять про занижені шкільні досягнення, вони мають на увазі розбіжність між досягненнями, що вимірюються балами та здібностями, які вимірюються результатами тестів [1, с.52]. Незважаючи на свої здібності такі діти не можуть дати собі ради у школі, колективі, класі. Новий підхід до вирішення цієї проблеми запропоновано американською дослідницею Сільвією Рімм – психологом та педагогом, засновницею та директоркою клініки Досягнень родини у США [1, с. 52].

Американський дослідник J. Peters доводить, що майже 50% обдарованих учнів не використовують свої здібності та мають низькі результати у шкільній науці.

Дослідження Navy Butler-Por, протягом якого відбувалося спілкування з батьками обдарованих учнів, дозволили виявити багато факторів, що впливають на виникнення синдрому неуспішного обдарованого учня. У ході проведення експерименту було виявлено три групи учнів, що схильні до цього синдрому: діти молодих самотніх матерів, діти покинуті батьками та небажання самих дітей. Причиною також можуть бути: екологічне й географічне середовище, расова, культурна, релігійна дискримінація та дискримінація статі (це стосується головним чином дівчат внаслідок обмежених пропозицій щодо навчання у галузі точних наук). До факторів, що спричиняють синдром неуспішного обдарованого учня, належать економічні, культурні умови, фізичний та психічний стан, родинні умови й атмосфера, оточення, стресові ситуації (такі як, наприклад, розлучення батьків).

Американські науковці Sally M. Reis и D. В. McCoach проаналізували результати праць різних авторів на тему синдрому неуспішного обдарованого учня. Результати досліджень показали, що такі учні характеризуються низькою самооцінкою, часто відступають від труднощів або зовсім не розпочинають виконувати нові завдання. Їм притаманні такі риси характеру як: песимізм, недовірливе ставлення до людей, розсіяна увага, агресивність, гіперактивність. Учні, що схильні до синдрому, орієнтуються більше на товариське життя, ніж на науку, екстраверти, безпечні у різних ситуаціях, але водночас тактовні, залежні, менш пристосовані до стресів та критики [1, с. 53].

Такі діти бояться як успіхів, так і невдач. При дослідженні цієї групи учнів було виявлено, що вони не беруть участі у конкурсах й намагаються уникати складних

ситуацій. Будь-яке досягнення у житті пов'язують зі щасливим випадком, а програш – з відсутністю або нестатком здібностей. Вони не завжди з охотою навчаються, дуже часто їм бракує мотивації до науки, критично ставляться до власних вчинків, часто відчують почуття провини, з бажанням виконують завдання, пов'язані з конвергентним мисленням, їм не вистачає дивергентного способу мислення, не мають чітко визначених цілей, характеризуються низьким самоконтролем, фрустрацією.

Як позитивні якості можна назвати: позашкільні захоплення, впевненість у правильності самостійно обраної роботи; творчі, порядні.

В американській педагогіці успіх є головним та ключовим поняттям. Розумовий рівень розвитку кожного учня визначається за допомогою тестів. Шкільні успіхи вирішують майбутню життєву позицію людини. На думку С. Рімм, синдром неуспішного обдарованого учня не має чіткої дефініції. Визначення поняття „діти без успіхів” дуже складне. Такі діти характеризуються дезорганізованими діями, забувають про виконання домашнього завдання, забагато розмовляють під час уроків. Деякі дуже повільні, інші, навпаки швидко виконують свої завдання концентруючись на тому, щоб зробити швидше, ніж правильно. Серед них є такі, що люблять скаржитися, бувають агресивними, ображають товаришів. Деякі зовсім не читають книг, інші навпаки проводять увесь час за читанням, навіть тоді, коли потрібно виконувати домашнє завдання. Рідко доводять розпочату справу до кінця, можуть маніпулювати оточенням, налаштовують родину та друзів проти себе. Іноді змушують батьків виконувати завдання замість них. У своїх невдачах звинувачують «жахливих» вчителів. Не вірять, що можуть досягти успіху та заповітної мрії. Ці діти мріють стати мільйонерами, професійними футболістами, зірками шоу-бізнесу, або президентами, вірять у магичні способи досягнення нереальних цілей. Вони не вірять у девіз «Коли людина багато працює, вона може досягти успіху», тому що не вміють працювати і не знають, що таке справжня праця. Сільвія Рімм охарактеризувала цей тип дітей без успіху: як легко збуджені, пасивні, артисти, домашні тирані, хворі, творчі, спортсмени [1, с. 52].

Більшість причин виникнення Синдрому неуспішного обдарованого учня пов'язані з зовнішніми факторами, що впливають на розвиток дитини. Л. Френч, С. Рімм, М. Тучкова вважають головним – родину. В. Добролович, Б. Дирда, Е. Некка, С. Рімм, Д. Турска – школу [1, с. 52].

Марія Василюк-Кус констатує, що обдаровані діти, які не досягли успіхів у навчанні, мали слабкий емоційний взаємозв'язок з батьками. Здібні учні, що погано навчаються, не сприймаються серйозно батьками, родина не цікавиться їх внутрішнім світом. Було доведено, що у групах учнів, які досягли значних шкільних успіхів, батьки були менш вимогливі, ніж матері. У групах, в яких діти погано навчалися, вся увага матері була сконцентрована на дитині, тобто перед дитиною ставилися високі вимоги [1, с.52].

Польські науковці І.Божим, К.Котларський наголошують, що для розвитку здібностей дітей не можна проявляти як надмірну турботу, так і незацікавленість [1, с. 52].

І.Божим констатує що обдаровані діти з родин, в яких панували демократичні стосунки, досягали вищих результатів, ніж в інших.

Марія Земська визначає, що доброзичливе ставлення до дитини у родині сприяє формуванню високої оцінки власної гідності, розвитку активних дій, витривалості та стійкості при зіткненні з труднощами [1, с. 53]. Негативне ставлення батьків призводить до низької самооцінки, позбавляє дитину ініціативи, знижує мотивацію до шкільних досягнень, а високі вимоги знижують бажання та викликають страх перед невдачами.

На шкільні успіхи обдарованих учнів впливають виховні методи. Коли переважають нагороди, учень докладає максимум зусиль, щоб виконати завдання. Коли на першому місці стоїть покарання, то воно викликає страх, знижує рівень виконання завдання та назавжди відбиває бажання у дитини щось робити. Покарання може мати істотне значення у зміні поведінки дитини, однак його значущість менша за нагороду [1, с. 53].

Ірена Божим стверджує, що батьки обдарованих учнів, які у школі мали високі оцінки, покладають надію на дитину. Вони вважають, що вона матиме високі шкільні досягнення. У

родинах, де діти добре навчаються, переважають психологічні методи виховання, дітей карають або нагороджують вербальними методами, іноді надаються матеріальні заохочення. Батьки учнів, що погано навчаються, поступають навпаки: у родині поряд з матеріальними нагородами діє фізичне покарання, яке найчастіше й переважає.

Дослідження та експерименти Роберта Розенталя й Леонори Якобсон свідчать, що надії вчителів, які стосуються виконання певного виду роботи діють на учня як пророцтво. Очікування вчителів впливають позитивно чи негативно на результати шкільних досягнень учнів. Педагогічний оптимізм або педагогічне навіювання особливо важливо для дітей молодшого шкільного віку. Негативний ефект виявлено в обдарованих дітей, які не були визнані як обдаровані у ранньому віці. Якщо розвиток обдарованих учнів відрізняється від вище середнього рівня, діти починають вважати себе іншими, а думка ближнього оточення (ровесників та дорослих) закріплює в них думку про відмінність. Люди з самого близького дитячого оточення повинні цінувати здібності дитини, бо іноді трапляється таке, що деякі дорослі ворожо ставляться до дитини, викликаючи у неї почуття провини за відмінність від інших та різницю у поведінці та мисленні. Маленькій дитині важко виразити протест існуючому середовищу, поглянути на себе в іншому світі та привернути увагу дорослих. З цієї причини існує серйозний ризик, що дитина, залишаючись під неперервним натиском ворожого оточення, несвідомо створює організаційні перешкоди для розвитку своїх потенційних здібностей, не дозволяючи їх виявити та розвинути. Дуже часто маленькі діти, які не визнані як обдаровані, негативно ставляться до своїх здібностей, тому що відчують себе іншими, ніж ровесники, тобто не такими як всі інші.

С. Рімм наголошує, що у молодшому віці діти імітують своїх батьків та намагаються бути схожими на них. Дуже небезпечним для учнів є низькі життєві успіхи батьків. Вони стримують дитину і роблять її залежною від них, виховуючи покірну людину без ініціативи та власної думки. Інший вид виховання – це підкорення батьків дитиною. Батьки вбачають свою роль у підтримці розвитку дитини і ні в чому її не обмежують. Діти не мають чітко окреслених меж для своїх дій. У школі не вважають необхідним виконувати вимоги вчителя [1, с. 53]. С. Рімм підкреслює, що батьки повинні бути взірцем для дитини, ділитися з нею своїми успіхами та поразками, готувати до перемог та невдач, навчати її пристосовуватися до умов середовища. Дослідниця сформулювала основні положення для досягнення успіху. Це шість кроків: діагноз, комунікація, очікувані зміни, ідентифікація, зміна поведінки, поповнення потреб [1, с. 53]. Також важливою є співпраця дитини, батьків та школи.

Для того, щоб виявити причини синдрому неуспішного обдарованого учня, необхідно ознайомитися з життям родини, умовами проживання та матеріальним станом. Учитель матиме успіх у роботі лише тоді, коли відчуватиме підтримку, порозуміння та співпрацю з боку батьків. С. Рімм описує наступні ситуації, що провокують виникнення проблем у дитини:

- „Балаганний будинок". Діти вчать у батьків безладу та несистематичним діям, а потім переносять їх до школи;
- „Ситуація після розлучення". Розлучення негативно впливає на дитину. У школі така дитина відчуває себе загубленою та самотньою;
- „Втомлені батьки". Батьки, що повертаються додому після роботи втомленими, мають низку зарплатню та суворе керівництво. Діти уявляють собі роботу як щось страшне, чого треба уникати як можна довше;
- Пасивно-агресивне виховання у родині;
- Стереотипи: „матусин синок", „татусева донька".
- Родинні саботажні ритуали: (наприклад, сварки, неповажне ставлення до матері, батька) [1, с.53].

У зарубіжній педагогіці ефективним вважається модель виховання літери „V". Коли виховання маленьких дітей починається з самої основи „V", з обмеженням свободи та чітко

визначеними правилами поведінки, чого можна робити, а чого ні. Поступово, як дитина підрастає, вона починає нести відповідальність за свої вчинки, тобто межа літери „V” розширюються. Діти мають вже більше свободи, але вона все ще обмежена. У період, коли діти доходять до верхівки літери „V”, вони вже у змозі самостійно приймати рішення та передбачувати наслідки своїх дій. Однак, як свідчить практика, виховні дії з боку батьків бувають протилежними. Дуже часто, ще у дитинстві, батьки роблять помилку, що має негативні наслідки. До маленьких дітей вони більш поблажливі, надають повну свободу в діях, тому такі діти виростають егоїстами та вимателями [1, с. 54].

С. Рімм виділила нетипові ситуації родинної поведінки, що сприяють виникненню синдрому неуспішного обдарованого учня. Вона вказала на «довго очікуваних» та «всиновлених» дітей – коли батьки проявляють надмірну поблажливість та турботу. Ці діти не прикладають жодних зусиль для досягнення своєї мрії. Дуже рано вони починають маніпулювати світом. Дослідниця наголошує на неправильній позиції батьків, коли вони стверджують, що дитина єдина радість та ціль в їхньому житті, тому вони передають усі борозни правління до рук дітей. Це також стосується хворих дітей, коли мати приносить себе в жертву, забуваючи про особисте життя та власні інтереси.

D. W. Eby, Joan F. Smuthy причину низьких досягнень вбачають у постійному задоволенні потреб дитини, тобто, дитина нічого не робить самостійно, оскільки все зробили батьки.

Е. Еріксон пише, що дитина, якій дорослі люди не довіряють виконувати роботу, буде використовувати тільки наполовину свої знання, здібності та вміння. Лише тоді, коли дитина відчує підтримку та довірливе ставлення, вона відчуватиме гордість за виконану роботу, проявлятиме ініціативу, а рівень її досягнень наблизиться до потенційних можливостей [1, с.55].

С. Рімм наголошує, що синдром неуспішності обдарованих учнів пов’язаний зі шкільними причинами: погана дисципліна у класі; атмосфера нездорового суперництва у колективі; «наклеювання вчителем учню ярлика», тобто, коли учень отримує ярлик «нездатного», або «нездібного»; «нудна школа» – для багатьох дітей поняття «нудна» означає, що програма навчання дуже складна або, навпаки, легка, «не люблю того предмета», «учитель мене не розуміє», «боюся суперництва» [1, с.55].

Б. Дирда наголошує, що серед численних факторів, що впливають негативно на навчання учня й низькі оцінки, є творчі здібності дитини. Шкільна програма орієнтована на «середнього учня». Задача вчителя полягає у передачі знань. Учні з творчими здібностями частіше ніж інші діти задають питання й вирішують їх у нетиповий спосіб. На думку вчителів, ідеальний учень – той, хто отримує високі оцінки, старанний, готовий до сприйняття нової інформації. Вчителі віддають перевагу учням, які відрізняються оригінальністю та нестандартним рішенням, але не на високому рівні. Школа зберігає і до сьогодні стереотипне мислення й гальмує розвиток власної думки дитини, вчить конформізму [1, с.55]. Численні дослідження доводять, що у школі гальмується розвиток творчих здібностей дитини, творчої уяви, а шкільні програми й методи навчання не сприяють формуванню творчих здібностей та творчого підходу. Результати дослідження польської дослідниці M. Czerwińskiej-Jasiewicz свідчать, що дуже часто творчі діти оцінюються вчителями-непрофесіоналами як діти нездібні. Про них кажуть, що вони лише надають проблем учителям та оточенню [1, с. 55].

Ще одну з важливих причин синдрому неуспішного обдарованого учня вбачають у поганій роботі школи. Низькі результати у навчанні пов’язані з особистістю вчителя, самим учнем, його ровесниками, програмою, методами навчання та виховання, поганою організацією роботи навчального закладу й атмосферою у школі, класі. Як вже було вище зазначено, кожний третій-четвертий учень у школі – це здібна дитина, тобто. можна припустити, що у кожному класі є кілька обдарованих учнів. Зазвичай, вчителі концентрують увагу на учнях, що мають проблеми та певні труднощі у навчанні, не помічають, що обдаровані діти також потребують спеціальної підтримки та турботи.

Найпоширеніша думка, що обдарований учень може допомогти собі сам, а підтримка школи полягає у підготовці учнів до участі у предметних олімпіадах та конкурсах. Дослідження та практика підтвердили, що не кожний учитель може працювати з обдарованими учнями. У педагогічних та психологічних дослідженнях вказано на важливі якості такого вчителя: широкий спектр знань, уміння складати навчальні програми для обдарованих учнів. Учитель обдарованого учня – це творча людина, що знаходиться у постійному пошуку й орієнтуються у роботі на учня. З одного боку, він надає дитині почуття безпеки, а з іншого – ставить високі вимоги, але водночас є справжнім партнером й захисником.

Американські дослідники А.У. Baldwin, W.Vialle стверджують, що вчитель обдарованого учня повинен володіти загальними професійними якостями. Існує багато видів здібностей, але тільки частина з них виявляється простим способом, ідентифікація інших потребує глибоких знань, інтуїції й досвіду. Учитель обдарованого учня повинен проявляти зацікавленість у роботі, одним словом, це – майстер з високим інтелектуальним рівнем розвитку, творчий, з ґрунтовними знаннями у сфері педагогіки здібностей. Такий учитель добре розуміє учня і зможе з ним співпрацювати, вважаючи свою професію покликанням та місією. Крім того, вчитель обдарованого учня повинен бачити як суспільні, так і емоційні проблеми учня, його родини та шкільного оточення.

Б. Дирда вказує, що досягненню успіхів у шкільній науці сприяє взаємозв'язок високого інтелектуального рівня та творчих рис особистості. Одночасно дивергентні здібності мають менше значення, ніж конвергентні. Учень, що відрізняється високим рівнем розвитку, не завжди творчий, йому не потрібні творчі здібності, щоб отримати високу оцінку; учню з середнім розумовим рівнем «творчі здібності» допомагають у досягненні кращих результатів [1, с. 56].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Цікаве дослідження дітей з синдромом неуспішного обдарованого учня було проведено польською дослідницею Б. Дирдою. Концепція дослідження побудована на теоретичних та терапевтичних основах, опрацьованих С. Рімм. Б. Дирда вивчала причини шкільних невдач в обдарованих дітей. У процесі дослідження вона побудувала своєрідну модель роботи з обдарованими учнями, що не досягли шкільних успіхів в умовах роботи польських шкіл. Дослідження засвідчили, що терапевтична практика позитивно впливає на втрату ярлика синдрому неуспішного обдарованого учня.

Крім сімейних та шкільних факторів, що впливають на учня, велике значення відіграють засоби масової інформації на розповсюдження ідеології успіху.

Проблема, перед якою стоїть учитель обдарованих учнів, є занижена самооцінка учнів, пасивність, недостатня мотивація до навчання. Необхідно заздалегідь готувати людину до титанічної праці в не завжди сприятливому культурному середовищі та оточенні. Обдарована дитина – людина, з такими ж потребами та прагненнями, як і всі інші, а не тільки справно виконуючий роботу та обов'язки учень.

Література:

1. Giza Teresa: Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole. – Kielce. Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. S. 359.
2. Dyrda Beata: Syndrom Nieadykwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. – Kraków: 2000.
3. Dyrda, Beata Aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów zdolnych / Beata Dyrda, Magdalena Piekoszewska. – Bibliogr. // Wychowanie na co Dzień. – 2008, nr 3, s. 14-19.
4. Limont Wiesława: Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego? / Wiesława Limont // Psychologia w Szkole. -2004, nr 3, s. 83-93.

На основе анализа значительного количества зарубежной научно-педагогической литературы автором статьи рассмотрены основные причины, которые провоцируют

возникновение синдрома неуспешного одаренного ребенка и определены пути решения этой проблемы.

Based on an analysis of a large number of foreign scientific and educational literature author reviewed the main reasons that provoked the emergence of the syndrome unsuccessful gifted child and the ways of solving this problem.

УДК 371

Веткина А. М.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються питання педагогічної взаємодії вчителя та учнів в умовах навчально-виховного процесу. Основну увагу приділено гуманістичній позиції педагога у педагогічній взаємодії, що визначає стиль його особистісно-професійної діяльності.

Постановка проблемы. В условиях демократизации общества и образования изменяется позиция педагогов и учащихся в обучении и воспитании в направлении сотрудничества, дружества, гуманизации отношений.

Взаимодействие – категория философская, отражающая всеобщую сущностную связь всего живого. В педагогической науке педагогическое взаимодействие выступает как одно из ключевых понятий и как научный принцип. Педагогическое взаимодействие как сложный процесс, состоящий из множества компонентов (дидактическое, воспитательное, эмоционально-личностное и др.) является предметом изучения педагогики, психологии, этики, социологии.

Педагогическое взаимодействие в системе «учитель – ученик» становится важным условием эффективности учебно-воспитательного процесса, средством воспитания и формирования личности школьника. Взаимодействие этих сторон присутствует во всех видах деятельности, его влияние проникает в ядро личностных отношений участников; оно пробуждает у воспитанников готовность быть «воспитуемым». Гуманизация отношений, как основное психологическое содержание педагогического взаимодействия, состоит в том, чтобы строить отношения между учениками и учителем на уважении и поддержке достоинства ученика, вере в его возможности и способности, интересе к его личности.

Анализ последних исследований и публикаций. Педагогическое взаимодействие характеризуется разными функциями: познание личности, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение и т.д. Задача педагога при осуществлении информационной функции взаимодействия – обеспечить процесс обмена духовными и материальными ценностями, создать условия для развития положительной мотивации учебно-воспитательного процесса, обстановки совместного поиска и раздумий [1, с. 486].

Функцией взаимодействия выступает и самоутверждение личности. Задача педагога – способствовать осознанию учащимися своего «Я», ощущению своей личностной значимости, формированию адекватной самооценки. Сопереживание – обеспечивает условия для понимания чувств другого человека, для способности стать на точку зрения другого.

Педагогическое взаимодействие может рассматриваться в двух аспектах: образовательно-ориентированное взаимодействие, в ходе которого решаются задачи обучения, реализуются учебно-познавательные отношения. организуется совместная учебно-практическая деятельность. Личностно-ориентированное взаимодействие направлено на освоение ценностей, смыслов личностного развития, как учащихся, так и