

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА



**ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ:
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД**

Монографія

За редакцією В. Л. Зливкова, С.О. Лукомської

Київ
2019

УДК 159.923.2-057.85/.86

**Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України (протокол № 5 від 9 квітня 2019 р.)**

Рецензенти:

Сердюк Л.З. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Власова О.І. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія / В.Л. Зливков, О.В. Завгородня, С.О. Лукомська, С.О. Копилов, О.В. Котух; за ред. В. Л. Зливкова, С.О. Лукомської. – К.: 2019. – 259 с.

ISBN 978-617-7745-01-2

У колективній монографії, написаній науковцями лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України окреслено можливості інтеграції психологічних, педагогічних і філософських засад педагогічної комунікації; визначено педагогічне спілкування в контексті інтегративної теорії міжособистісної взаємодії; охарактеризовано вчителя як суб'єкта педагогічного впливу; проаналізовано психологічні засади освітнього спілкування як феномену культури, окреслено особливості автентичної взаємодії між педагогом та студентами.

Монографію адресовано психологам-науковцям та практичним психологам, педагогам, соціальним працівникам, а також усім представникам професій типу «людина-людина», хто цікавиться проблемами педагогічного спілкування.

Номер державної реєстрації наукового дослідження 0118U003097

ISBN 978-617-7745-01-2

© Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України, 2019

ЗМІСТ

Передмова (Зливков В.Л.).....	5
Розділ 1. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ СПІЛКУВАННЯ: ФІЛОСОФСЬКІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ (Зливков В.Л.).....	7
1.1. Поняття «спілкування» та «комунікація» у словниках та енциклопедіях.....	7
1.2. Спілкування: філософські та соціологічні підходи.....	12
1.3. Категорії спілкування та комунікації у психології радянського періоду.....	26
1.4. Розвиток уявлень про педагогічну комунікацію у психології пострадянського періоду.....	40
Розділ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕОРІЇ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ (Лукомська С.О.).....	64
2.1. Комунікація в контексті інтегративної теорії міжособистісної взаємодії.....	64
2.2. Зарубіжні моделі педагогічної взаємодії.....	66
2.3. Комунікативна компетенція та компетентність.....	71
2.4. Комунікативні стратегії та стилі педагогічного спілкування.....	81
Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРИ (Копилов С.О.).....	114
3.1. Проблема міжособистісного спілкування як детермінанти осучаснення шкільної освіти.....	114
3.2. Актуальність діалого-культурологічного підходу до розбудови освітнього спілкування.....	117
3.3. Психологічний сенс старшого дошкільного віку як відповідна точка розбудови освітнього діалогу.....	121
3.4. Проблема стратегії розбудови культуроорієнтованого учінневого спілкування та діяльності у початковій школі.....	131
3.5. Основні аспекти орієнтації освітнього спілкування на культуру на початковому етапі діалого-культурологічної освіти.....	142
Розділ 4. ОСОБЛИВОСТІ АВТЕНТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РУСЛІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ (Котух О.В.).....	151
4.1. Історія дослідження проблеми автентичності.....	151
4.2. Особливості успішної взаємодії в системі «викладач-студент».....	157
4.3. Структурна модель педагогічної взаємодії.....	165

4.4. Експериментальна перевірка структурної моделі автентичної педагогічної взаємодії між педагогом і студентом.....	168
4.5. Рекомендації щодо розробки програми подолання кризи ідентичності студентів.....	172
Розділ 5. ВЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ: ІНТЕГРАТИВНО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД (Завгородня О.В.).....	181
5.1. Проблема психологічного впливу в контексті педагогічної взаємодії.....	182
5.2. Поведінкові патерни і стилі педагогічного спілкування вчителів.....	188
5.3. Дослідження рис успішних педагогів.....	201
5.4. Особистісні якості педагогів та проблема подолання конформних тенденцій.....	213
5.5. Інтегративна модель психологічної підтримки учителя як суб'єкта впливу.....	229
Післямова.....	252
Рекомендована література за темою монографії.....	254
Відомості про авторів.....	258



ПЕРЕДМОВА

Розбудова нової української школи ставить підвищені вимоги й до праці вчителя, зокрема це захопленість професією, досконале володіння не лише своїм предметом, а й низкою суміжних з ним, прагнення працювати на благо інших людей у поєднанні з бажанням професійного росту і творчої самореалізації. Ефективним вважатиметься той педагог, який не просто викладає навчальний матеріал, а вміє мотивувати учнів, створює позитивний психологічний клімат в класі, використовує індивідуальний підхід до кожного учня та адекватно реагує на зміни в класному колективі, зумовлені як віковими особливостями учнів, так і специфікою комунікації, властивою для конкретного колективу.

Дослідження особливостей педагогічного спілкування завжди були у центрі уваги як науковців, так і практиків. Численні праці із соціальної, педагогічної, вікової психології та актуальної нині психології кризових ситуацій, засвідчували провідну роль педагога в освітньому процесі, по суті пропагуючи патерналістський підхід у галузі освіти. Натомість у світлі останніх реформ учень є активним учасником навчально-виховного процесу, з яким вчитель має співпрацювати, враховувати його точку зору аби якнайкраще та найефективніше створювати спільний освітній простір.

Особливого значення інтегративний підхід до психології педагогічного спілкування набуває в контексті профілактики явища булінгу у шкільному середовищі, оскільки воно зумовлено саме проблемами у педагогічній взаємодії, відсутністю ефективного контакту між учасниками освітнього процесу. За таких умов знання психології спілкування є вкрай необхідними для педагогів.

Монографія складається із п'яти розділів. У першому розділі окреслено можливості інтеграції психологічних, педагогічних і філософських засад педагогічного спілкування (В.Л. Зливков). Другий розділ присвячено

педагогічному спілкуванню в контексті інтегративної теорії міжособистісної взаємодії (С.О. Лукомська). У третьому розділі охарактеризовано вчителя як суб'єкта педагогічного впливу (О.В. Завгородня), у четвертому – проаналізовано психологічні засади освітнього спілкування як феномену культури (С.О. Копилов), у п'ятому – окреслено особливості автентичної взаємодії між педагогом та студентами (О.В. Котух). Наприкінці подано рекомендовану літературу, де можна детальніше ознайомитися із використаними у даній монографії матеріалами.

Монографія стане у нагоді широкому колу як педагогічних працівників, так і практичних психологів, соціальних працівників та усіх, хто цікавиться психологією спілкування у педагогічній галузі.

За науково-професійну підтримку й допомогу в роботі над монографією автори щиро вдячні керівництву Інституту психології імені Г.С. Костюка: директорів академіку С.Д. Максименку, заступнику директора члену-кореспонденту НАПН України О.М. Кокуну, вченому секретареві Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Г.В. Гуменюк, а також усім колегам за продуктивну співпрацю.



Розділ 1. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ СПІЛКУВАННЯ: ФІЛОСОФСЬКІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Інтерес до розгляду комунікації з теоретико-пізнавальної точки зору пов'язаний, передусім, із надмірною багатозначністю, а також з дисциплінарною неузгодженістю власне поняття спілкування. Здається, немає жодної гуманітарної дисципліни, що не вивчала б комунікацію. Історія, економіка, лінгвістика, соціологія, літературознавство, соціальна психологія та соціальна філософія, етика і естетика, філософія мови і логіка, - всі ці дисципліни пропонують власні реконструкції та формалізації людського спілкування. Комунікація є найголовнішим соціальним механізмом, формою, яка зумовлює соціальну взаємодію; першопринципом і рушійною силою соціального порядку і соціальної реальності. Там, де є комунікативні процеси, там є простір соціальної реальності. Можна сказати, що соціальна реальність формується під впливом людини і набуває певних характерних рис. Індивід, будучи частиною комунікативної системи, отримує від неї зворотний відгук: зі зміною комунікативного середовища, змінюються й спілкування людей між собою, комунікація набуває нових сенсів. Створенню сприятливих умов для розвитку особистості сприяє реалізація в практиці педагогічного спілкування ідеї взаємної відкритості суб'єктів педагогічного процесу, звернення до їх почуттів і переживань, створення основ для взаєморозуміння між ними, для прояву творчості, свободи вибору і внутрішньої творчої активності.

1.1. Поняття «спілкування» та «комунікація» у словниках та енциклопедіях

У повсякденній свідомості зі словом «спілкування» пов'язані три групи значень: 1) об'єднання, створення спільності, цілісності («хороша компанія, друзі»); 2) передача повідомлень, обмін інформацією («розмовляти, говорити»); 3) зустрічний рух, взаємопроникнення, що нерідко носить таємний або інтимний характер («глибоко розуміти один одного») [4]. Рос. «общение» у тлумачних словниках С.Ожегова та Т.Єфремова визначається як ділові та

дружні зв'язки, а у словнику синонімів, дотичними до нього вважаються бесіда, діалог, комунікація, зв'язок, взаємодія; дружба; контакт, зіткнення, зносини, якшаньє, взаємозв'язок, повідомлення. Слово «общительный» в сучасній російській мові означає: такий, що легко входить в спілкування, чи в зносини з людьми, людина не замкнута, схильна підтримувати живе спілкування з оточуючими. Це ж значення відбивається і в похідному іменнику: «общительность» (укр. Товариськість) - схильність до спілкування з людьми, балакучість. Власне «общение» походить зі старослов'янської «общитися». Очевидно, слово «общение» не входило в загальнолітературний активний словник XVIII ст. і не було включено в лексичну норму російської літературної мови кінця XVIII ст. Воно залишалося за межами живих літературних стилів і в першій третині XIX ст. У словнику 1847 р слово «общатися» кваліфікується як «церковне», застаріле і визначається так: ділитися; робити учасником. У словнику В. І. Даля знаходиться таке пояснення цього слова: «Общать, общить что чему»- долучати, з'єднувати, змішувати; рахувати разом, заодно, у ньому містяться три церковнослов'янських значення, які вказані в словниках Академії Російської: 1) Спільнота; 2) Подаяння. 3) Причастя. Тобто - це старослов'янське, що слугував для передачі грецьк. *κοινωνία* и лат. *communio*. Сучасного літературного значення слово «общительный» набуло у 30-40-х рр. XIX ст.¹.

Зазначимо, що грецьке «*κοινωνία*» перекладається як «суспільство» - народ, який живе в одному місці або в історичний період, давня кооперативна група, учасники якої розробили організовані моделі *взаємодії*². Латинське «*communio*» перекладається як «причастя, співучасть» та використовується для позначення різновиду богослужіння³. Натепер широковживане поняття «комунікація» походить саме від латинського «*communio*», «*communicare*» (ділити один з одним), а в XV столітті утверджується в англійській мові. Індоевропейський корінь *tim* вказує на значення чогось спільного, спільність сенсу слова або поведінки. Латинське *timus* має значення публічних виплат за

¹<http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=obshitelnij>

²<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1>

³<https://ru.wiktionary.org/wiki/communio>

заслуги (вказує на дари, данину, на ритуали шанування мертвих). У германських мовах від цього кореня утворюються відповідні сучасні форми *meaning* (англ.), *Meinung, gemein* (нім.). У латинській мові слово «*communicatio*» спочатку не було позначенням символічного процесу, трансляції символів або смислів від одного до іншого, однак не використовувалося й у сенсу діалогу, скоріше, вживалося у контексті наголосу на риторичному прийомі, що полягає у зверненні до гіпотетичних міркувань фактично не присутніх опонентів або публіки. Крім того, існував й інший не-діалогічний зміст: «*communication*» позначало релігійне таїнство причастя, але не було якимось посланням, а засвідчувало приналежність до релігійної громади, без конкретної комунікативної відповіді.

В українській мові слово «спілкування» є полонізмом від «*spolecz*» - «сполуч» (пара, чета), яке у свою чергу походить від німецького «*folk*» - «народ». За іншим визначенням, «спілкування» є калькою з російської, де «общество, общность» перекладаються як спілка. Обидві версії виглядають досить правдоподібно, оскільки у словнику Грінченка (кінець XIX — початок XX ст.) спілкування тлумачиться як «сношеніє, общеніє»⁴.

Англійським еквівалентами дієслова «спілкуватися» є *communication* (ділове спілкування – «*communication in business*», безпосереднє спілкування – «*face-to-face communication*»), *contact* (звести спілкування до мінімуму – «*to limit contact*», спілкування з природою – «*contact with nature*», особисте спілкування – «*personal contact*»), *communion* (спілкування з друзями – «*communion with one's fellows*»), *intercourse* (письмове спілкування – «*epistolary intercourse*»), *association* (спілкування близьких людей – «*close association*»), крім того усталеними виразами в англійській мові є *informal socializing* (неформальне спілкування), *clubby bonhomie* (дружнє спілкування), словом «*conversation*» зазвичай позначають розмову, бесіду. Ці особливості перекладу слід враховувати при пошуку англомовних джерел зокрема із психології спілкування.

⁴ http://hrinchenko.com/slovar/znachenie-slova/55885-spilkuvannja.html#show_point

Щодо визначень поняття «спілкування» у психологічних словниках та енциклопедіях, то зазвичай вони подібні, наведено лише деякі з них. Так, у великому психологічному словнику за редакцією Б. Мецєрякова і В. Зінченко⁵, **спілкування** визначається як взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального і / або афективно-оціночного характеру. Зазвичай спілкування включено в практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення і контроль їх діяльності. Водночас спілкування задовольняє особливу потребу людини у контакті з іншими людьми. Задоволення цієї потреби насамперед пов'язане із виникненням почуття радості, тому прагнення до спілкування нерідко посідає вагоме місце серед мотивів, які спонукають людей до спільної практичної діяльності. Автори словника окремо виділяють спілкування педагогічне. **Педагогічне спілкування** – це професійне спілкування окремого педагога або групи педагогів (педколективу) з учнями як в урочний, так і в позаурочний час; це спосіб реалізації методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих або ефективно засвоєння програми, або розвиток особистості учня, або і те й інше разом. У радянський психолого-педагогічний тезаурус поняття практично одночасно введено наприкінці 1970-х рр. В. Кан-Каліком і А.Леонтєвим [12].

У словнику практичного психолога за редакцією С. Головіна⁶, **спілкування** визначається як 1) Складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами в спільній діяльності; включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера. 2). Взаємодія двох або більше суб'єктів, яка реалізується знаковими засобами, зумовлена потребами спільної діяльності і спрямована на значущу зміну в стані, поведінці та особистісно-сміслових утвореннях партнера; полягає у взаємному обміні повідомленнями з предметним і емоційним аспектами.

⁵ <http://skshi8v11.org.ru/wp-content/uploads/2014/04.pdf>

⁶ <http://www.rulit.me/books/slovar-prakticheskogo-psihologa-read-49700-137.html>

Українська Вікіпедія⁷ спілкування тлумачить як передачу інформації у будь-якій формі від однієї особи до іншої безпосередньо або за допомогою засобів зв'язку будь-якого типу. Дана стаття має білоруський аналог – «Зносiны»⁸. Натомість російська сторінка Вікіпедії⁹ визначає спілкування («общение») відповідно до великого психологічного словника та має посилання 111 мов світу, зокрема англійське «*Communication*» з акцентом на міжособистісному спілкуванні та описом моделей комунікації, поширених не лише у психології, а й насамперед у менеджменті та політиці; французьке «*La communication*», де наголошуються аспекти внутрішньо групового та міжгрупового спілкування; стаття у німецькій вікіпедії ілюструє спілкування «*Kommunikation*» картиною російського художника І.Рєпіна «Козаки пишуть листа турецькому султану».

В українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренко¹⁰, **спілкування** – це складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо. Спілкування – необхідна форма існування і розвитку особистості.

Отже, проаналізувавши популярні у психолого-педагогічній спільноті словники, приходимо до висновку, що найчастіше поняття спілкування і комунікації використовуються в контексті міжособистісної взаємодії, поняттю «педагогічне спілкування» присвячено статтю лише у великому психологічному словнику. Відповідно, визначення даних термінів потребує детальнішого аналізу, зокрема в історико-культурному контексті психології і педагогіки.

1.2. Спілкування: філософські та соціологічні підходи

У філософський обіг у відносно явному вигляді це поняття (але не сам термін) введено Платоном. У діалозі «Софіст» під однойменною темою власне і

⁷ <https://uk.wikipedia.org/wiki>

⁸ <https://be.wikipedia.org/wiki>

⁹ <https://ru.wikipedia.org/wiki>

¹⁰ <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovník-onlayn>

розуміється певний вид міркувань або «мистецтво переконання» і «мистецтво сперечання», вільне від предметності, але зосереджене власне на самих цих міркуваннях. Звідси, переконливість міркувань ставиться під питання вже в силу самої цієї переконливості, а скепсис і сумнів вважаються невід'ємними рисами будь-яких розгорнутих міркувань. Саме з цього діалогу і бере свій початок так звана «староєвропейська традиція», яка уникає підозрілих «софізмів», що вимагає звернення до «самим речей» і нібито передбачає певний доступ до останніх в їх незалежності від їх комунікативного змісту. Панування «староєвропейської традиції», де предметний вимір комунікації явно домінував над виміром соціальним, зберігалось до мовного повороту в філософії. Лише в ХХ столітті мова отримує центральну роль головного пізнавального інструменту, що перетворює комунікацію в одну з провідних філософських і епістемологічних проблем. Так, в філософії Л. Вітгенштейна предметний вимір комунікації виявляється «обмеженим» мовою, і вже не може вирватися за межі повідомленого в рамках людської комунікації. Те, що не може бути повідомлено, проінтерпретоване іншими і зрозуміле як сенс сказаного, в даному разі і не може отримати статусу предмета (обговорення).

Античність і Середній вік. Діалог на Середньому сході і в Азії походить від диспутів шумерів, копії яких збереглися з початку II-го тисячоліття до н. е., а також з діалогічних гімнів Рігведи і в Махабхараті.

В рамках традиційного міфологічного світогляду, характерного для дофілософського етапу розвитку культури, проблема ставлення людини до людини, людського спілкування не виділялася як самостійна. Люди не здатні були її виділити в силу нерозвиненості абстрактного мислення; розчинення індивідуального існування в колективному, де не існувало протиставлення індивіда і «інших»; орієнтації свідомості первісної людини на його ставлення до природи і керуючому нею і їм самим світу «духів», тотемів, божеств, а не до себе подібним.

Завдяки діяльності софістів виникла риторика як мистецтво мовлення. Найбільший внесок в її розвиток зробив софіст Горгій. Теоретичне відкриття

Горгія полягало у виявленні слова як носія переконання, вірування і навіювання, незважаючи на його істинність або хибність. Сократ започаткував моральну філософію, де акцентував на проблемі людини та її сутності, людина у Сократа насамперед істота моральна. На питання, що робить її такою, мислитель відповідав, що існують моральні якості, загальні для всіх людей, які роблять людину добродісною і здатною жити в суспільстві, щоб орієнтуватися в світі, людина повинна пізнати себе як суспільну і моральну істоту [1].

Платон, як і Сократ, протиставляв етику риториці. Згідно з Платоном, риторика (як мистецтво афінських політиків і їх вчителів) є всього лиш прислужництво, лестощі, підлабузництво, фальсифікація істини. У «Державі» (Πολιτεία) Платона підкреслюється неможливість окремої ізольованої людини: «кожен з нас буває сам для себе недостатнім і має потребу в інших», Платон визначає такі способи передачі інформації, як мова і писемність. Відносини, що виникають між індивідами в процесі спілкування, позначаються ним як «розумні відносини взаємного користування». Саме Платон першим в Європі ввів діалог як самостійну літературну форму.

Аристотель, як і його вчитель Платон, був переконаний, що досліджувати істину, культивувати знання – це завдання філософії, а завдання риторики – переконувати або, точніше, з'ясувати засоби і методи ефективного переконання. Аристотель створив першу схему процесу спілкування, яка містила наступні елементи: 1) особа, яка говорить; 2) мова, яку ця особа вимовляє; 3) особа, яка промову слухає.

Відродження та Нові часи. Відродження і Новий час приносять нове розуміння людського спілкування, засноване на гуманістичному світогляді. У центрі уваги нової культури вже не Бог, а Людина. Ця культура реабілітувала людину, надала справжню цінність її земному, а не потойбічному буттю, очистила життя від релігійного містицизму. На рубежі XVIII-XIX ст. в німецькій класичній філософії починає розроблятися категоріальний апарат, принципово важливий для побудови теорії комунікації. Йдеться про категорії «суб'єкт» і «об'єкт», де під «суб'єктом» розумілася людина в її активно-

пізнавальному (але поки ще не перетворювальному) ставленні до навколишнього об'єктивного світу - «об'єкту».

Слід, однак, відзначити, що більшість німецьких філософів були схильні трактувати і людське спілкування в категоріях суб'єкт-об'єктного зв'язку, а не суб'єкт-суб'єктного, і вийти за його межі не змогли. В їх теоретичних побудовах, особливо у І.Г. Фіхте і Новаліса, людське індивідуальне Я було настільки абсолютизоване, що «інше Я» (теж суб'єкт) по суті виявлялося позбавленим своєї суб'єктності і ставало об'єктом серед об'єктів. Тобто, замість принципу діалогічності міжособистісної комунікації переміг принцип її монологічності [16]. Розгляд комунікації як односпрямованого процесу закривало дорогу до створення адекватної теорії міжособистісної комунікації як суб'єкт-суб'єктного відношення (Я - інше Я) і зупинялося на рівні її розуміння як суб'єкт-об'єктного відношення, де інша сторона перетворювалася в пасивний об'єкт впливу пізнає суб'єкта (Він), що пізнає [8].

Видатний представник німецького романтизму Ф. Шлаєрмахер (більш послідовно розглядав проблему спілкування. Загальнофілософські погляди Ф. Шлаєрмахера викладені в його «Діалектиці», що з'явилася в пресі тільки після його смерті. Під діалектикою він розуміє мистецтво філософського обґрунтування. Можливість філософського пізнання обумовлюється повною відповідністю мислення і буття. Логічному зв'язку понять відповідає причинний зв'язок зовнішньої дійсності. Як родові поняття служать логічною підставою для видових, так точно вищі роди буття реально обумовлюють існування нижчих. Для Ф. Шлаєрмахера спілкування між людьми – це передусім спілкування між індивідами, рівними сторонами (суб'єкт-суб'єктні стосунки). Визнання цього факту стало для нього передумовою і фундаментальною основою подальшої розробки теорії розуміння (герменевтики) як основи справді людських взаємин [7].

Разом з тим в XIX ст. з'являються вчення, критична спрямованість яких розходиться із загальною лінією на вивчення комунікативних аспектів людського життя. Зокрема, Ф. Ніцше став одним із яскравих критиків

комунікації в ХІХ ст. Значне місце в його філософії відведено критиці мови. Він переконаний, що мислення невіддільне від мови, але мова з необхідністю спотворює реальність, підміняє життя його штучною картиною, позбавленою атрибутів «буття» - природності, пристрастей, безпосередності, стихійності.

Філософські традиції ХХ століття. Філософська традиція вивчення комунікації в ХХ ст. ще більш різноманітна. У ній отримали продовження ідеї семіотики і герменевтики; крім того, велику увагу проблемі людської комунікації було приділено в рамках таких філософських напрямків, як екзистенціалізм, персоналізм, аналітична і лінгвістична філософія, діалогічна філософія та ін. Оформлення екзистенціалізму як особливого філософського напрямку відноситься до 1920-х рр. Його основними представниками є М. Гайдеггер, К. Ясперс, Ж. П. Сартр, Г. Марсель, А. Камю, російські мислителі Л. Шестов і М. Бердяєв.

Німецький філософ і психіатр, один з творців екзистенціалізму К.Т. Ясперс стверджував, що будь-яка раціоналістично вибудована картина світу є не що інше, як алегорична інтелектуальна інтерпретація прихованих щиросердечних прагнень творчо мислячого індивіда. Буття в цих умовах виявляється «зашифрованим» і припускає обов'язкове тлумачення. Розвиваючи свої уявлення про «граничні ситуації», К.Ясперс прийшов до висновку про те, що споконвічний смисл і пафос буття розкриваються людині лише в моменти цих кардинальніших, життєспівмірних потрясінь (міркування про смерть, хворобу тощо). Саме в ці моменти здійснюється «катастрофа шифру»: людина елімінує із системи власного світосприймання баласт повсякденних тривог («наявне буття-в-світі»), а також сукупність так званих ідеальних інтересів укупі з науковими й побутовими уявленнями про дійсність («трансцендентальне буття-в-собі»). Для людини актуалізуються світ її інтимного начала (відбувається «освянення екзистенції») і щире переживання Бога (трансцендентного). Спілкування — атрибут буття людини. Порівняння людини з тваринами вказує на комунікацію як універсальну умову людського буття. Вона настільки становить його всеохопну сутність, що усе, що є

людиною і що є для людини, знаходиться через комунікацію. «Німота», «мовчання», «невимовність у слові», — на думку К. Ясперса, - єдино мислимі вирази почуття, що позначається словосполученням «Бог є». Мислити ж трансценденцію можливо, за К. Ясперсом, лише «вмислюючи» її в сферу предметного. Саме міра і ступінь комунікативності виступає як критерій досконалості тієї чи тієї іншої філософської системи. Людина відрізняється від іншого сущого у всіх його проявах саме схильністю до комунікації, за допомогою неї він знаходить свою «самість», тобто справжнього самого себе в собі [9].

Французький філософ, драматург, письменник Ж.П. Сартр підкреслює трійчасту природу Буття: «буття-в-собі», «буття-для-себе» і «буття-для-іншого». «Буття-в-собі» є те, що воно є. «Буття-для-себе»- безпосередня життя самосвідомості, досвід власної індивідуальної свідомості, чисте «ніщо» у порівнянні зі світом. Воно може існувати лише як відштовхування, заперечення, «отвір» в буття як таке. «Буття-для-іншого» виникає лише із появою феномена «Іншого» і зазнає значних змін з еволюцією взаємин Я і Іншого. Перша реакція людини на появу Іншого - заперечення, відторгнення. Поняття Іншого у Ж.П. Сартра - «не є мною». Спочатку Інший може бути сприйнятий свідомістю як об'єкт, але незабаром стає зрозуміло, що Інший - це не просто об'єкт, непередмет навколишнього світу, а щось зовсім інше. Поява Іншого порушує звичну навколишнє оточення суб'єкта, «вривається в його універсум», привносить з собою щось нове, незвідане. Після реакції відторгнення настає період боротьби. Передусім – боротьби поглядів. «Погляд» має особливе значення у взаємодії з Іншим, є тим самим унікальним інструментом, за допомогою якого Інший повідомляє свідомості, що воно було пізнано цим Іншим як об'єкт. Боротьба поглядів має певний результат – той, хто програв стане об'єктом і підкориться Іншому, переможець збереже свій внутрішній світ, універсум. Почуття, викликані поглядом іншого - сором, збентеження тощо, насправді покликані змусити людину відчути своє існування. Небажання бути всього лише об'єктом, річчю для Іншого, однак не є

підставою для відмови від взаємодії з Іншим. Навпаки, тільки в спілкуванні, у взаємодії, буття може «відволіктися» від власної нікчемності «для-себе» і визначити себе і своє місце в світі. Тобто негативна реакція на появу Іншого – лише необхідна реакція перед виявленням власного буття [20].

Ми вже згадували поняття так званого «мовного перевороту», розглянемо його детальніше, оскільки в психологічних дослідженнях посилення на нього зустрічаються достатньо рідко. Мовний, лінгвістичний поворот – термін описує ситуацію, що склалася у філософії в першій третині-середині ХХ ст. і позначає момент переходу від класичної філософії, що розглядала свідомість як вихідний пункт філософствування, до філософії некласичної, котра виступає з критикою метафізики свідомості і звертається до мови як альтернативи картезіанського *cogito* (латиною *мислю*). Лінгвістичний поворот знайшов вираження в лінгвістичній філософії Л. Вітгенштайна («Логіко-філософський трактат»), феноменології Е. Гуссерля («Логічні дослідження»), фундаментальної онтології М. Гайдеггера, неопозитивізму. Мова і світ – центральні поняття всієї філософії Л. Вітгенштайна. У «Трактаті» вони предстають як «дзеркальна» пара: мову відображає світ, тому що логічна структура мови ідентична онтологічній структурі світу. Перехід від філософської класики до періоду філософії мови пов'язаний зі зміною об'єкта дослідження: на місце «ідей» приходять лінгвістична суть – пропозиції і терміни. Суб'єкт, що пізнає, часто відтісняється на периферію пізнавального процесу або взагалі усувається, і дискурс починає розглядатися як автономний. Сучасна філософія вважає в принципі проблематичним відволікатися від мовного аспекту філософських проблем. Починаючи з другої половини ХХ століття, всі основні розділи філософії випробовують як мінімум стилістичний вплив філософсько-лінгвістичних ходів думки.

Основними рисами лінгвістичного повороту є відмова від гносеологічної і психологічної проблематики, критика поняття суб'єкта, звертання до дослідження смислу і значення, заміна поняття істинності поняттям свідомості,

прагнення розглядати мову як граничну онтологічну підставу мислення і діяльності, релятивізм й історизм.

Перша хвиля лінгвістичного повороту припадає на 1920-ті і являє собою різноманітні спроби прояснення і реформування мови відповідно до законів логіки, що трактується як єдина структура дійсності. Е. Гуссерль, Л. Вітгенштайн, М. Гайдеггер розглядають повсякденну мову як джерело оман і філософських проблем, як щось не справжнє, і протиставляють йому мову, впорядковану згідно з законами логіки, верифіковану згідно з фактами або мову, як мову мистецтва. Подібний підхід може бути описаний як метафізика мови, тому що він зберігає основні установки епохи Нового Часу, що з часів Декарта висувала різноманітні проекти поліпшення мови.

Друга хвиля лінгвістичного повороту припадає на 1940-1950-ті, коли на зміну проектам поліпшення мови приходять дослідження й описи різних типів мови в її повсякденному функціонуванні. Структуралізм, герменевтика, лінгвістична філософія акцентують свою увагу на контекстах і передумовах висловлювань, на об'єктивованих структурах мови поза зв'язком із суб'єктом. Ідея єдиної досконалої мови замінюється поняттями відмінності, багатозначності, історичності основ мови, описом її політичних та соціальних функцій.

Починаючи з кінця 30-х років ХХ ст. по 60-і роки – поворот від логічних моделей філософсько-лінгвістичного дослідження до аналізу повсякденних мов («пізній» Л. Вітгенштейн, Дж. Остін). Виникнення концепції «мовних ігор» як правил, що складаються в процесі людської діяльності і виражають принципи життя людини в цілому. Розвиток теорії мовленнєвих актів Р. Райла, П. Стросона і інших, які вважали, що сама логіка і структура мови базуються на деяких культурологічних передумовах. Одне з важливих місць в цей період займає теорія значення і віклику (аналізу онтологічних, наукових, етичних, релігійних тверджень), яку розробляли С. Кріпке, Д. Каплан, Г. Патнем та інші та сенс якої поміщений в тому, що мова залежить від зовнішніх, соціальних феноменів, що протистоять внутрішнім явищам (таким як мислення). У період

70-х-90-х років ХХ ст філософія мови стає багато в чому психологічно орієнтованим знанням (роботи Я. Гінтіки, Дж. Серля, Д. Деннета та інших). На перше місце виходять філософські проблеми свідомості і філософія психології.

Головний представник французького персоналізму Е. Муньє оголошує християнське вчення про особистість основою релігійного перевороту в житті суспільства, що дає змогу створити певне «суспільство особистостей», подібно до християнської общини. Оскільки особистість перебуває у ворожих відношеннях з дійсністю, життя особистості починається з того, що вона ламає контакт із середовищем: вона повинна увійти в себе, «зосередитись». Внутрішні властивості особистості - «покликання», «інтимність» - повинні, згідно з Е. Муньє, зберегти особистість і суспільство як від тоталітаризму, так і від індивідуалізму, поєднати особистості між собою. Головний спосіб самоствердження особистості – внутрішнє самовдосконалення.

Кризу спілкування, характерну для соціально-історичної ситуації першої половини ХХ ст., Е. Муньє пояснював вадами індивідуалізму. Він формує ізольовану людину, яка постійно захищається, позбавлену зв'язків з природою, наділену безмірною свободою, яка розглядає ближніх з точки зору розрахунку, є заздрісною і мстивою. Антитезою індивідуалістичного суспільства виступає персоналістського-комунітарне суспільство, засноване на любові, що реалізується в чуйності і причетності, коли особистість приймає на себе, свою долю, страждання і радість ближніх. Комунікація в філософії персоналізму – це спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні, дискусії, яке стає протиположним доктрині суспільного договору, так як його учасники сприймають і усвідомлюють один одного тільки в світлі своїх обопільних зобов'язань – абстрактно і безособово [15].

Проблеми вивчення і тлумачення текстів викликали філософський інтерес до питання про «розуміння». Розуміння – це досягнення сенсу або значення чого-небудь. Герменевтичний підхід полягає у трактуванні процесу розуміння як пошуку сенсу в протиположності розумінню як приписування значень. Основи герменевтики як загальної інтерпретації закладені протестантським теологом,

філософом і філологом Ф. Шлейєрмахером . В.Дільтей розвивав герменевтику як методологічну основу гуманітарного знання, акцентуючи увагу на психологічному аспекті розуміння; основою герменевтики, за В.Дільтеєм, є «психологія, що розуміє», — безпосереднє осягнення цілісності душевно-духовного життя. М. Гайдеггер онтологізував герменевтику: з мистецтва тлумачення, з методу інтерпретації історичних текстів, яким вона була у Ф.Шлейєрмахера та В. Дільтея, герменевтика стає «здійсненням буття». Підтримує цю тенденцію учень М. Гайдеггера — Г.-Г. Гадамер. Саме він став основоположником філософської герменевтики, вихідним пунктом якої є онтологічний характер герменевтичного кола. *Герменевтичне коло* зводиться до важливого, на перший погляд, парадоксального усвідомлення: для того щоб, осягнути ціле, водночас потрібно збагнути окремі його гомогенні (однорідні) і гетерогенні (різномірні) частини і навпаки: наприклад, слово — складник художнього твору, твір — доробку того чи того письменника, доробок — певної літературної школи чи стильова тенденція — літературного напрямку, напрям- конкретно- історичного періоду. Герменевтичне коло поширене в чотирьох різновидах, взаємозумовлених співвідношеннями знання і пізнання, знання і розуміння, розуміння частин і цілого, розуміння і пояснення. Коли в першому випадку мова йде про тлумачення, то в другому і в четвертому — передрозуміння, що містить у собі як герменевтичні, так і позагерменевтичні аспекти, і лише в третьому, «тотальному», відповідає прямому значенню герменевтичного кола. Онтологічний напрямок в герменевтиці розвиває М. Гайдеггер, який зробив предметом герменевтичного аналізу мову. Мова у нього виступає як сутнісна властивість людського буття, а оскільки розуміння можливо тільки в мові і за допомогою мови, то мова визначає постановку всіх герменевтичних проблем. «Таємниця» буття, за М.Гайдеггером, прихована від людини, люди говорять про суть, але не про буття, зміст якого вони ніколи не можуть осягнути. Г.Г. Гадамер критично осмислює попередню герменевтичну традицію, передусім доробок Ф. Шлейєрмахера, який прагне до історичної реконструкції минулого стану твору мистецтва (тексту) через реконструкцію

його культурного контексту. Метою герменевтичного мистецтва має стати не «вживання в світ автора», а уявлення цього світу «в собі» для актуалізації його для себе. Оскільки будь-яка традиція невід'ємно пов'язана з мовою, в ній виражається і ним певною мірою обумовлена, остільки головним предметом і джерелом герменевтичної рефлексії повинна стати мова як структурний елемент культурного цілого. Мова крім переносного сенсу зберігає об'єктивні і суб'єктивні передумови розуміння, вона є умовою пізнавальної діяльності людини, а принципом і джерелом дійсного розуміння і взаєморозуміння є діалог, розмова, комунікація.

Небезпека «неавтентичності» комунікації, М. Гайдеггером. При цьому комунікативне повідомлення в принципі не може претендувати на вищезазначене подолання розколу між Я та Іншими, оскільки «подія мови» вже відбулася, але ще «не присвоїла» зв'язку з Іншими. Тут особливої важливості набуває розуміння «повідомлення» (оскільки «повідомлення» відкриває світ ще на рівні синтаксису, тобто до будь-якої інтерпретації та аналізу, так званого «присвоєння») як початковий прояв згоди. Семантика, як обмін смислами повідомлень, і прагматика, як координація дій, не мають великого значення в його розумінні спілкування. Подібно М.Гайдеггеру, Дж. Дьюї зосереджує увагу на можливостях сучасної комунікації долати інтерактивні бар'єри спілкування face-to-face. Компенсувати цей розрив має освіта, покликана зробити загальними «досвід» (а пізніше – «культуру») і тим самим – відновити втрачену в ході комунікативної інструменталізації «безпосередню спільність досвіду» Ego і Іншого. Однак, як і М. Гайдеггер, це єднання він вважає таким, що відбувається не на семантичному рівні смислів, локалізованих в психіці і мисленні індивідів, а в самій – об'єктивно даній – мові, смисли слів якої потрібно розуміти, не як «приватну власність», а як «методи дій» і «способи використання речей».

Критична філософія Франкфуртської школи у другій половині ХХ ст. в особі одного з провідних своїх представників Ю. Габермаса загострила питання про роль і значення комунікації в сучасному західному суспільстві [21]. Ю.

Габермас розглядає комунікацію як діяльність, яка базується на строгих нормах, визнаних спільнотою, тобто людьми, які живуть поруч і спілкуються між собою. Така комунікація дозволяє уникнути тотального панування, що руйнує особистість, дає людині можливість чинити опір йому. Консенсус є наслідком комунікації, в ході якої учасники визнають один одного як рівноправні соціальні партнери. Його функції полягають у тому, щоб попереджати примус з боку як окремих осіб, так і установ громадського характеру, а також сприяти інтеграції суспільства.

Цікавим є й аналіз сучасних філософських підходів до спілкування та комунікації. Філософ, психолог, лінгвіст Е. фон Глазерсфельд, фізик, психолог і математик Х. фон Ферстер, біологи Ф. Варела і У. Матурана розширюють поняття комунікації, виводячи його за межі вузької залежності між мовою і свідомістю. В результаті формулюється широке – так зване конструктивістське – розуміння пізнання, фактично зведене до процесу спостереження. Правда, при цьому і спостереження розуміється більш широко, ніж зазвичай: воно може здійснюватися не тільки в рамках комунікації і когнітивних процесів (індивідуального людського сприйняття і мислення), а й виявлятися в поведінці самого різного виду: біологічних систем (клітини, організми і їх органи), мозку, свідомості, культури, суспільства, машин тобто там, де здійснюються розрізнення між предметом тих чи інших операцій і самим агентом операцій. Самість виявляється наслідком (само) спостереження як процесу позначення внаслідок тих чи інших розрізень. Очевидно, що в цьому сенсі і комунікація завжди є спостереженням, оскільки одна тема обговорення вибирається як провідна, а всі інше відхиляються або потенціалізуються, а сама комунікація постає у вигляді деякого спостерігача, що здійснює розрізнення між предметом обговорення і самим обговоренням. В одній з робіт У. Матурани вказується на те, що з часом автопоетична система¹¹ починає проникати в свої зовнішні світи, межі системи комунікації розчиняються в свідомості. З точки зору автора, це природний процес, в ході якого всі елементи будуть еквівалентні один одному,

¹¹ <http://philosophy-msmsu.narod.ru/Autopoiesis/Obzor.htm>

так як самоорганізація організму залежить від того, яке середовище вона відображає. У. Матурана і його співавтори проводять аналогію з буддійської теорією про те, що «самість» - це історія, яку свідомість розповідає самій собі, щоб заблокувати страх і паніку, які виходять від усвідомлення того, що людські істоти не мають самості.

У цьому контексті слід окреслити й популярну нині концепцію радикального конструктивізму, центральною парадигмою якого є два аспекти: знання не знаходиться пасивним чином, воно активно конструюється пізнає суб'єктом; функція пізнання носить адаптивний характер і служить для організації досвідченого світу, а не для відкриття онтологічної реальності. Офіційною датою народження філософії радикального конструктивізму вважається 1981 рік, коли під редакцією американського психолога П. Вацлавіка німецькою мовою була опублікована збірка «Винайдена дійсність». У передмові автор роз'яснює, що таке конструктивізм, а в розділі «Введення в радикальний конструктивізм» Е. фон Глазерсфельд дає вичерпне обґрунтування радикальному конструктивізму як «нетрадиційному напрямку в епістемології». П. Вацлавік сформулював поняття комунікативної реальності, описуючи його наступним чином: реальність – це продукт людського спілкування, вона принципово множинна (існують різні її версії і варіанти), множинну реальність не можна розглядати як відображення або репрезентацію будь-якої об'єктивної реальності.

Комунікація є формою пізнання, оскільки являє собою дискримінаційну та когнітивну активність. Будь-яке обговорення постає у вигляді актів вибору (пізнання) теми, часу, місця, учасників комунікації. Однак цей структурний ізоморфізм комунікації і пізнання зазнає трансформації. Спочатку комунікація виступає формою пізнання, оскільки являє собою спостереження в його найширшому сенсі, а саме – є одночасним процесом позначення / розрізнення (обговоренням однієї теми і відхиленням всіх інших предметів обговорення). Пізніше комунікація набуває ізоморфності пізнання в більш вузькому сенсі: приймає форми, що збігаються в своїх основних етапах зі стандартним

визначенням пізнання: елементи комунікації (повідомлення, інформація, розуміння) відтворюють структурні елементи знання. В останньому випадку комунікація переорієнтується в своїх ключових мотивах: орієнтир «солідарної / не солідарної» поведінки змінюється на орієнтир «відоме мені / невідоме іншому». Системно-комунікативний підхід уможливує встановлення зв'язків і відмінностей між рівнями емпіричного спостереження і теоретичними змінними в соціальній теорії. Ця зміна рівнів виявляє істотні відмінності від організації наукового знання в розвинених (фізичних) дисциплінах, що вимагають редукції регулярностей феноменального рівня до прихованих на мікро-рівні (теоретичних) залежностей між змінними. У соціальній теорії редукція до теоретико-гіпотетичної реальності доповнюється реконструкцією емерджентних ефектів комунікації на макрорівні [11].

У соціологічній концептуалізації комунікації проблема замкнутості свідомості і неможливості реконструкції сенсу повідомлення, що надсилається, стає конститутивною проблемою соціальної теорії. Так, в «філософії життя» Г. Зіммеля комунікація постає як циркулярна взаємодія, як перехід діяння (Tun) в переживання (Leiden), як каузальні впливи тих чи інших соціальних форм (наприклад, форми шлюбу) на відповідні переживання (в даному випадку, на почуття любові і прихильності). Проблема замкнутості свідомості і виключно індивідуального доступу до сенсів сказаного розкривається через стійкі та відтворювані кореляції почуттів і комунікацій (переживання прекрасного – соціальна форма мистецтва – переживання прекрасного; переживання сакрального – соціальна форма релігії – переживання сакрального).

У перспективі феноменологічної соціології проблема комунікації постає дещо ширше, виходячи за межі проблеми асиметричності доступу у суб'єктів комунікації до сенсу сказаного. Проблема комунікації вбачається, по-перше, в асиметричності тимчасових перспектив комунікантів, які намагаються зрозуміти один одного. Той, хто висловлюється, виходить із деякої, локалізованої у майбутньому мети свого спічу (in-order-to-communication). Навпаки, інтерпретатор комунікативного акту базується на «відкладеному в

минулому» знання Іншого, символах, які він використовує (because-of-communication). При цьому тимчасова розсинхронізація у розумінні (однозначного за своєю формою повідомлення) доповнюється вказівкою на принципову неможливість упевнитися в суб'єктивному (індивідуальному) або ж, навпаки, об'єктивному (універсальному, загально визнаному) використанні знаків. Крім того, комунікативна проблема виникає в процесі розуміння ще й в силу того, що за знаком криється не тільки значення, а й намір, бажання мотивувати або емоція. Проте, комунікативне розуміння можливе і без введення нещирої (суспільно схвалюваної) емпатії. Воно забезпечується просторово-часовою та особистісно-колективною (урахуванням можливості суб'єктивності і об'єктивності в інтерпретації знаків) регіоналізацією аспектів життєвого світу, щодо одноманітно диференційованих у всіх учасників комунікації.

У рефлексії соціологічного функціоналізму втрачає своє значення обговорювана вище ключова проблема комунікації – асиметричність доступу до сенсів висловлювань у Ego і Іншого. Комунікація (втім, як і сам комунікант) тепер розглядається як умова певної деантропологізованої події. Однак таке накладення комунікативних обмежень на цілі і засоби дії та їх раціональне сполучення виявляється, з точки зору функціоналізму, неможливим тільки на основі комунікації, тобто без взаємовигідного договору (згідно з концепцією Гоббса), оскільки дотримання договору вимагає наявності позадоговірних домовленостей – «некомунікативних», умов комунікації, серед яких слід виділити ціннісну або моральну основу спілкування, стандарти, норми, ідеали.

Отже, з філософської та соціологічної точки зору, саме у спілкуванні відображена сутність людського буття. У процесі комунікації формується певна спільнота (передусім базована на спільних цінностях, інтересах, переконаннях і цілях), єдиний просторовий і духовний континуум, де кожний учасник зберігає свої індивідуальні особистісні властивості.

1.3. Категорії спілкування та комунікації у психології радянського періоду

Одним із перших, хто у радянській психології проаналізував психологічну сутність спілкування, вийшовши за межі мовних комунікацій, був психіатр і медичний психолог, засновник пітерської школи психотерапії, учень О.Ф. Лазурського В.М. Мясищев. Він розробив психологію відносин і на її основі розвинув концепцію психогенної і патогенетичної, або психогенетичної, психотерапії, багато в чому базуючись на ідеях психоаналізу [13].

У 1970р. на Всесоюзному симпозиумі, присвяченому стану та перспективам вивчення спілкування, який проводився в Ленінградському університеті, В.М. Мясищев висловив ідею про те, що спілкування є таким процесом безпосередньої або опосередкованої технічними засобами взаємодії людей, в якому можна чітко виділити три найтіснішим чином пов'язані компоненти - *психічне відображення* учасниками спілкування один одного, *ставлення* їх один до одного і *вплив* один на одного. Психологічна наука, ставлячи перед собою завдання всебічного висвітлення феноменології, закономірностей і механізмів спілкування, повинна вшир і вглиб досліджувати ці три компоненти, а також вивчити залежності, що по'язують ці компоненти між собою. *В галузі загальної психології* – це послідовне виявлення і вивчення різних типів мотиваційно-потребової сфери особистості і особливостей її впливу на різні характеристики спілкування – на все пізнавальні процеси особистості, на її переживання і емоційний стан, на поведінку, коли індивіду доводиться взаємодіяти з іншими людьми. *У віковій психології* також чітко простежується низка напрямків розгортання досліджень проблеми спілкування, передусім це вікові особливості взаємодії людей один з одним. Великий спектр проблем психології спілкування в руслі В.М. Мясищевим підходу може становити інтерес для дослідників і *у педагогічній психології*. Зокрема, це з'ясування умов виховання в особистості стійкого і глибокого інтересу до людей, що виявляється нею не в абстрактній формі, а повсякденно і постійно стосовно кожної людини, з якою їй доводиться спілкуватися. В.С. Мерлін розглядав проблеми спілкування зв'язку із вирішенням питання про зміну індивідуального стилю діяльності в залежності від специфічних, об'єктивних

вимог різних видів діяльності, зокрема поставлено питання про специфіку індивідуального стилю спілкування і його подібності зі стилем діяльності. Центральною, стрижневою функцією спілкування названо вплив, крім того окреслено операції, спрямовані на формування певних міжособистісних відносин. На відміну від операцій, що характеризують індивідуальний стиль предметної діяльності, у спілкуванні є такі операції, які є одночасно і діями з визначеною змістовною метою, і засобом для досягнення предметного результату.

Так, В.С. Мерлін виділив декілька рівнів в індивідуальному стилі спілкування: 1-й - рівень реакцій: симптомокомплекс, що складається із індивідуальних особливостей мовленнєвих реакцій (імпульсивність, швидкість, гучність, тембр мовлення тощо); 2-й - рівень операціональних характеристик: прийоми і способи встановлення міжособистісних контактів; 3-й рівень стилю спілкування: спілкування, включене у спільну діяльність, сприяє такій взаємодії людей, що забезпечує досягнення спільної мети. Для досягнення предметного результату необхідно сформувати певні міжособистісні відносини, які характеризуються в стилі спілкування як проміжні цілі для його досягнення. Проводячи аналогію між вивченням стилю предметної роботи і вивченням стилю спілкування, В.С. Мерлін підкреслював і можливість розгляду залежності особливостей індивідуального стилю спілкування від різнорівневих властивостей індивідуальності суб'єкта [14].

У низці досліджень, виконаних під керівництвом В.С. Мерліна, виявлено зв'язок властивостей темпераменту: агресивності при фрустрації з частотою вимог, погроз і наказів у грі дошкільнят, із частотою застосування негативних оцінок і покарання у вчителів; з тривожністю дітей дошкільного віку, зумовленою особливостями їх спілкування з дорослими та однолітками. У дослідженні І.Х. Пікалова соціально інтровертовані старшокласники у виховному експериментів засвоювали індивідуальний стиль діяльності у взаємодії зі сторонніми, незнайомими людьми, в результаті констатовано

покращення комунікабельності досліджуваних та підвищення їх соціометричного статусу в класі.

Виявлено зв'язок особливостей стилю спілкування з властивостями особистості. Так, вимогливість бригадира на виробництві пов'язана із владністю, авторитарністю, натомість тактовність – із позитивним ставленням до людей (В.В. Люкін, 1977, 1981). В дослідженні А.Д. Єрошенко багатозначний зв'язок встановлений між властивостями особистості і соціальним статусом – за соціометричними показниками та показниками ціннісних орієнтацій. Наприклад, авторитарні установки майстра-вчителя негативно корелюють із соціальним статусом за ціннісними орієнтаціями та позитивно – із коефіцієнтом ізолюваності в емоційно-особистісних взаєминах із учнями. І навпаки, соціальний статус майстра-вчителя за ціннісними орієнтаціями негативно корелює із установкою на домінування та негнучкістю у застосуванні заохочень чи покарань, а позитивно – із позитивним ставленням до своєї професії та учнів свого класу.

У школі В.С. Мерліна здійснювалося вивчення індивідуального стилю педагогічного спілкування, який характеризується низкою ознак: 1) це ієрархічна система, де одні компоненти є головними, визначальними, а інші – похідними; головний компонент стилю педагогічного спілкування – ставлення вчителя до учнів; 2) система операцій і прийомів стилю педагогічного спілкування зумовлена різнорівневими властивостями індивідуальності педагога; 3) системі операцій притаманні компенсаторні функції. До початку 1980-х рр. було доведено можливість застосування схеми аналізу структури, функцій, детермінант індивідуального стилю спілкування, аналогічної процедури аналізу, що використовується при вивченні індивідуального стилю діяльності.

У 1960-1970-і рр. спілкування стало розглядатися як особливий вид діяльності, що в одних ситуаціях виступає самостійним проявом комунікативної активності, а в інших – виявляється включеним у більш складну діяльність і є обов'язковою умовою її успішного виконання. Увагу дослідників

тих часів привертали цілі, які переслідують учасники спільної діяльності; мотиви, які спонукають їх виконувати цю діяльність; способи, що вони при цьому застосовують. Враховувалися формальний і неформальний статуси кожного учасника комунікативного процесу (зокрема широко представлені у соціометричних дослідженнях школи В.С Мерліна), виявлявся рівень комунікабельності, ділові та лідерські здібності, емоційні якості партнерів по спілкуванню тощо.

На початку 1960-х рр. на факультеті психології Ленінградського (нині Санкт-Петербурзького) державного університету, деканом якого у ті роки був Б.Г. Ананьєв, став розвиватися напрямок соціальної психології, що отримав назву «пізнання людини людиною», його очолив учень і наступник Б.Г. Ананьєва і В.М. М'ясищєва – О.О. Бодальов, згодом із окремого напрямку він перетворився на одну із найбільш визнаних фундаментальних наукових шкіл радянської психології, яка в своєму становленні пройшла низку етапів.

Зокрема на першому етапі вивчався пізнавальний компонент спілкування.: виявлялися відмінності у формуванні образів сприйняття, уяви, уявлень і пам'яті при безпосередньому контакті людини з людиною і предметом; досліджувалися зв'язки між сприйняттям зовнішнього вигляду людини і можливим уявленням про неї, враховувалися вік, стать, професія і об'єктів, і суб'єктів пізнання (О.О. Бодальов, В.А. Єремєєв, О.Г. Кукосян, В.М. Куніцина, В.М. Панф'єров та ін.). Перші результати співробітників групи узагальнені у докторській дисертації та монографіях О.О. Бодальова «Сприйняття людини людиною» (1965) і «Формування поняття про людину як особистість» (1971) [2].

Другий етап – 1970-1980-і рр. - характеризувався розумінням спілкування як особливого виду діяльності, яка в одних ситуаціях виступає самостійним проявом комунікативної активності людини, а в інших – включена до більш складної діяльності і є обов'язковою умовою її успішного виконання. Вивчалися цілі учасників спільної діяльності; мотиви, які спонукають їх включатися і виконувати цю діяльність; способи, які вони при цьому

застосовують; враховувався формальний і неформальний статуси кожного співучасника, проводився аналіз їх комунікабельності та ступеня лідерства (А. С. Єгоров, Ю. П. Степкін, В. В. Унгул, Н. Ф. Федотова та ін.). В.М. Куніцина визначає стиль спілкування як стабільну індивідуальну система прийомів, навичок і умінь комунікативної діяльності, психологічних способів впливу, що відображають спрямованість особистості і її соціальний досвід [11]. В.М. Панфьоров у якості головної функції спілкування визначає управління діяльністю людей. Від інших форм діяльності спілкування відрізняють: а) цілі, що містяться в його соціальних функціях; б) інформаційно-комунікативний характер взаємодії людини з людиною; в) соціально-психологічний зміст взаємодії, що виявляється в процесах взаємопізнання, взаємовпливу, узгодження уявлень і дій, а також у взаєминах людей; г) ідеальність предмета, що полягає в психічних властивостях партнерів [17].

Процес спілкування проходить наступні стадії: а) вибір партнера; б) підвищення рівня знань партнера ініціатором спілкування; в) взаєморозуміння психологічних особливостей партнерів; г) узгодження взаємодії; д) встановлення взаємовідносин. Всі зазначені стадії реалізуються у формі психологічної діяльності партнерів.

Досліджуючи професійні особливості першого враження в міжособистісному пізнанні, О.Г. Кукосян [10], визначив, що формування педагогічної перцепції можливо в системі спеціальних впливів з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, які реалізуються як у навчальному процесі, так і в процесі безперервної педагогічної практики. На шляху формування професійної перцепції студенти повинні вирішувати наступні завдання: 1. Які зовнішні та внутрішні умови визначають поведінку учня? 2. Які мотиви визначають поведінку учня? 3. Які протиріччя властиві особистості учня? 4. Чи сприйнятливий учень до педагогічних впливів? 5. Які прогноз його розвитку?

З початку 1960-х рр. проблеми професіоналізму в спілкуванні, психічної регуляції і саморегуляції педагогічної діяльності та педагогічного спілкування вивчалися під керівництвом С.В. Кондратьєвої спочатку на кафедрі психології

Дрогобицького педагогічного університету імені І. Франка, а з 1979 р. – на каф. педагогіки і психології Гродненського державного університету імені Я. Купали (Білорусь). Основна проблематика досліджень була пов'язана із науковим напрямком НДІ загальної та педагогічної психології АПН СРСР (нині Психологічний інститут РАО)¹² під керівництвом О.О. Бодальова: соціальна перцепція, співвідношення рівнів і типів соціальної перцепції з особливостями виховних впливів на поведінку і діяльність об'єктів пізнання. О.О. Бодальов визначив *міжособистісне спілкування* як одну зі сторін цілісного процесу спілкування, в якому існують пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти [2]. Він сформулював перелік якостей особистості, необхідних для успішного спілкування:

- спрямованість, при якій інші люди перебувають у центрі системи цінностей;
- достатній рівень розвитку пізнавальних процесів, спостережливість;
- «соціальна уява», інтуїція, здатність ставити себе на місце іншої людини;
- сформованість емоційної сфери (тобто здатність до співпереживання);
- вміння обирати стосовно іншої людини найбільш адекватний спосіб поведінки;
- гнучкість у виборі засобів впливу на іншу людину;
- знання власних особливостей і вміння керувати своєю поведінкою.

Відповідно було визначено стратегію дослідження соціально-перцептивної регуляції педагогічної діяльності та спілкування, зокрема проаналізовано уявлення вчителя про учня, як основного предмету педагогічної діяльності, рівні і типи соціальної перцепції вчителя, залежність її змісту від типу організації діяльності, а також від індивідуально-типологічних особливостей особистості вчителів, види рефлексивних дій в структурі соціальної перцепції, зміст, структура і функції соціально-перцептивного «еталона» школяра, взаємозв'язок змістовної, операціональної і мотиваційної сторін соціальної перцепції, зв'язок із пізнанням учителем особистості учня,

¹² <http://www.pirao.ru/>

формування соціально-перцептивних умінь у студентів педвузів, акмеологічні аспекти становлення перцептивно-рефлексивної сфери у студентів і вчителів, соціально-перцептивні та рефлексивні аспекти конфлікту, формування здатності до емпатії. Виявлено чинники професійної педагогічної діяльності: з позицій системного підходу проведено порівняльний аналіз змісту та структури різних видів педагогічної рефлексії викладачів і майстрів, визначено роль рефлексії в управлінні навчально-виховним процесом в ПТУ, досліджено зв'язок рівнів розуміння вчителем себе і учня і способів педагогічного впливу в ситуаціях їх конфліктної взаємодії.

У 1970-ті роки психологічні дослідження спілкування в Інституті психології РАН розгорнулися під керівництвом Б. Ф. Ломова. Він розглядав спілкування як суспільно-історичну категорію, що розкриває соціальну природу людського буття. Будучи важливим аспектом реального життя суб'єкта, спілкування виступає в ролі найважливішої детермінанти всієї системи психічного, його структури, динаміки і розвитку. В процесі спілкування люди обмінюються уявленнями, діями, станами, презентують свій внутрішній світ, оволодівають суспільно-історичним досвідом. Підкреслюючи нерозривний зв'язок спілкування і діяльності, Б. Ф. Ломов був проти їх отождолення, вважаючи, що вони є рівнозначними категоріями, що відображають різні сторони соціального буття людини, зокрема спілкування розкриває суб'єкт суб'єктні відношення, а його результат – не перетворений предмет (матеріальний чи ідеальний), а стосунки з іншими людьми. У працях Б.Ф. Ломова розкривається обмеженість традиційних схем дослідження спілкування, розроблених стосовно діяльності, де її учасники розглядаються або як суб'єкти, або у контексті їх соціальних ролей, натомість постулюється, що спілкування є процесом взаємодії суб'єктів, які вступають в нього як рівнозначні партнери. Власне ж Б.Ф. Ломов проводив експерименти, в яких досліджувані у спільній діяльності повинні були актуалізувати топографічні уявлення про географічний рельєф місцевості. Вчений встановив, що у процесі спілкування у кожного досліджуваного уявлення трансформується, уточнюється

і збагачується, а в результаті спілкування відбувається зближення уявлень у обох досліджуваних, при цьому точність і повнота відтворення топографічних уявлень в умовах спілкування вищі, ніж в умовах індивідуальної діяльності. У процесі спільного пригадування відтворюються так звані опорні образи (певна послідовність викладу тексту), щодо яких здійснюються взаємне підкріплення і взаємна корекція відтвореного матеріалу, формується певний «спільний фонд пам'яті», який використовується обома досліджуваними [13].

Перед науковим колективом Б.Ф. Ломова (А.В. Брушлінський, Я.О. Пономарьов, В.О. Кольцова, В.М. Носуленко, О.С. Самойленко, В.С. Сафонов, О.В. Цуканова та ін.), було поставлено завдання вивчення різних пізнавальних процесів в умовах безпосередньої взаємодії людей. Дослідження дозволили охопити практично всю сукупність психічних процесів: сприйняття і оцінку слухових сигналів при вирішенні задач шкалювання, впізнання складних візуальних об'єктів, запам'ятовування і відтворення матеріалу, формування понять, рішення розумових, у тому числі творчих, завдань, процеси цілепокладання. На основі запропонованої Б.Ф. Ломовим концепції спілкування з'явилася можливість вирішення низки взаємопов'язаних проблем: виділення спілкування як самостійної категорії в системі загальнопсихологічного знання і розгляду її співвідношення із іншими базовими категоріями психології; визначення більш адекватної експериментальної моделі дослідження психічних явищ; експериментальне вивчення психічних явищ в процесі спілкування тощо. Результатом досліджень колективу Б.Ф. Ломова став висновок про появу нового методологічного принципу загальної психології – принципу спілкування.

Вивченню *міжособистісного зворотнього зв'язку* у 70-х роках були присвячені роботи Л.А. Петровської. Базуючись на ідеях Е.Фромма і гуманістичної психології в цілому, вона досліджувала структуру міжособистісного зворотнього зв'язку з точки зору його форми і змісту. Поняття зворотнього зв'язку з'явилося у науковому обігу в контексті кібернетики, у психології ж зазвичай це будь-який вид поверненої від джерела

інформації, яка корисна для регуляції поведінки (J.Chaplin, 1974). Л.А. Петровська визначає міжособистісний зворотній зв'язок як повідомлена комунікатором реципієнту інформація щодо того, як, він сприймається у діяльності і в спілкуванні, при цьому акцент робиться на перцептивній стороні процесу спілкування – на сприйнятті того, хто говорить [18]. Якнайповніше зворотній зв'язок у спілкуванні виявляється у соціально-психологічному тренінгу, розробкою методологічних основ якого Л.А. Петровська присвятила свою діяльність у 80-ті роки.

У 1970-х роках О.О. Леонтьєв розробив теоретичну концепцію спілкування, яке він вважає системоутворюючим поняттям, однією з ключових категорій не тільки сучасної психології, а й інших наук про людину. Спілкування означає «систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, що забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, що реалізують суспільні та особистісні, психологічні відносини і використовують специфічні засоби, передусім мову. Контакт між людьми дозволяє або змінювати перебіг колективної (спільної) діяльності за рахунок узгодження (неузгодження) «індивідуальних» діяльностей за тими чи іншими параметрами (так зване предметно-орієнтоване спілкування) або, навпаки, поділяти функції (так зване соціально орієнтоване спілкування), або здійснювати цілеспрямований вплив на формування та зміну окремої особистості (чи її поведінку) в процесі колективної або «індивідуальної, але соціально опосередкованої діяльності (так зване особистісно орієнтоване спілкування).

Предметно-орієнтоване спілкування здійснюється в ході спільної некомунікативної діяльності. Це генетично перший вид спілкування (як в філо-, так і в онтогенезі), але й тут слід розрізняти взаємодію і власне спілкування: спілкування як елемент або сторона взаємодії (виконавча фаза діяльності), і спілкування, що є передумовою взаємодії (орієнтовна фаза діяльності). Предметом предметно-орієнтованого спілкування є взаємодія, а суб'єктом - сам колектив або група.

Соціально-орієнтоване спілкування спрямоване не на конкретну людину або аудиторію, а на соціальну взаємодію (соціальні, суспільні відносини) всередині певного соціуму. Прикладами такого спілкування є, зокрема, ораторське мистецтво або масова комунікація. Тобто таке спілкування має подвійний суб'єкт: з одного боку, це окрема особистість, з іншого боку, колектив чи суспільство в цілому.

Особистісно-орієнтоване (міжособистісне) спілкування може існувати в двох варіантах: диктальне, тобто спілкування, пов'язане з предметною взаємодією (узгодження позицій з метою подальшої спільної діяльності, обмін зі співрозмовником інформацією, значущою для діяльності), тотожне предметно-орієнтованому (груповому) спілкуванню і по суб'єкту взаємодії (група, в даному випадку – діада), і по суб'єкту спілкування (та ж діада), і по предмету (взаємодія) та модальне спілкування, або – побутовою мовою з'ясування стосунків.

Окрему увагу О.О. Леонтьєв приділив дослідженню педагогічного спілкування. Оптимальне *педагогічне спілкування*, на його думку, таке спілкування вчителя (і ширше – педагогічного колективу) зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічних бар'єрів), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя. Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці або поза ним (у процесах навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу [12].

У 80-х роках продовжено пошуки найоптимальнішої типології спілкування, зокрема Л.А. Петровська виділила типи спілкування за наступними критеріями:

- А) суб'єкт-суб'єктне і суб'єкт-об'єктне;
- Б) продуктивне та репродуктивне;
- В) поверхнєве та глибинне (особистісне).

Досліджуючи стилі спілкування, В.М. Куніцина [11] окремо виділяє *міжособистісне довірче спілкування* - тобто процес, перебіг якого визначається численними планованими і непланованими контактами, накопиченням суб'єктивно значущої, емоційно забарвленої інформації про іншу людину, побудови і стабілізації відносин, що завершуються психологічною близькістю як кульмінаційним пунктом розвитку довірчих відносин. У формуванні довірчого міжособистісного спілкування вона визначає сім стадій: формальне спілкування, довірче спілкування, контактність, комунікативна сумісність, комунікативна успішність і психологічна близькість (або дружні стосунки).

Міжособистісне довірче спілкування тактично спрямоване на встановлення психологічного контакту, оптимальної психологічної дистанції, натомість стратегічно – на формування дружніх довірчих відносин. Дослідниця визначає наступні стадії довірчого спілкування:

I. Встановлення першого контакту і формування образу іншої людини, установки на контакт;

II. Формування міжособистісних відносин: а) когнітивна підстадія: досягнення згоди і поділу позицій; б) підстадія емоційної підтримки; в) підстадія саморозкриття, особистісна стадія;

III. Стабілізація міжособистісних відносин. Довірче спілкування поліфункціональне, тобто реалізує функції соціально-психологічні, психологічні та психотерапевтичні - від встановлення і збереження психологічного контакту, міжособистісних відносин до релаксації, відновлення і збереження душевної рівноваги.

Базуючись на працях М. Аргайла¹³, Ю.М. Ємельянов ввів у науковий обіг поняття «*міжособистісна ситуація*» - набір всіх докільлевих умов в їх взаємодії з особистісними проявами учасників і всіх соціально-психологічних подій, що відбуваються в контактній групі від моменту сприйняття людьми один одного та встановлення групових цілей до їх реалізації або відмови від спільної діяльності. Таке визначення підкреслює, що ситуація неможлива без участі в ній людей, які узгоджують свої цілі один з одним і що окрема людина з її діяльністю завжди є лише частиною того, що відбувається в цілому. Саме участь у ситуаціях забезпечує рекордно короткі терміни первинної соціалізації дитини: вже до двох років всі діти виробляють свій стиль соціальної поведінки. При цьому вони дуже рано вже мають здатність цілісного розуміння ситуації, що проявляється у тонкому розпізнанні її змін за ледь помітними ознаками [5].

Дефіцит міжособистісних ситуацій, що проектуються в інтересах дитини, зазвичай виникає в результаті байдужості дорослих або емоційної холодності батьків, і зумовлює явище госпіталізму у дітей. Звідси, що вміння проектувати міжособистісні ситуації (створювати найпростіші драматичні моделі - діалогу з немовлям, розповіді в особах тощо) виявляється не просто культурно-педагогічним явищем, а й засобом біологічного виживання людини. Дані дослідників психічної депривації в дитячому віці підтверджують принципову важливість випереджаючої організації міжособистісного контексту, тобто забезпечення дитини участю в повторюваних і різноманітних навчальних ситуаціях.

Дослідження параметрів ситуації, використані М. Аргайлом і його колегами, дозволили їм виділити наступні фактори як визначальні: 1) цілі; 2) правила; 3) ролі; 4) набори елементарних дій (репертуар елементів); 5) послідовність поведінкових актів; 6) концепти-знання, необхідні для розуміння ситуації; 7) фізичне середовище з її просторовими і матеріальними параметрами; 8) мову з її просторовими і матеріальними параметрами; 8) мову і мовлення; 9) проблеми взаємодії та навички їх подолання. М. Аргайл

¹³ <http://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/PSYCH-Vol81-1979-3-Argyle.pdf>

підкреслює, що ці характеристики, не є абсолютно автономними і незалежними один від одного, вони пов'язані між собою (як, наприклад, ролі і правила, послідовності поведінки і репертуар елементів). Однак між усіма характеристиками є і більш глибокий внутрішній зв'язок, тобто вони утворюють певну систему [23].

Базуючись на дослідженнях зарубіжних колег, Ю.М. Ємельянов виділив дев'ять параметрів міжособистісних ситуацій, рефлексивний аналіз і оцінка яких дозволяють побачити ситуацію як би зсередини, з позиції її учасника, а не стороннього спостерігача. Запропонована схема аналізу ситуації може служити одним з методичних засобів вчителя.

1. *Цілі учасників і цільова структура ситуації.* Цілі бувають інструментальні, еґо-потребові (нечітко усвідомлювані індивідом прагнення і дії, що носять переважно характер захисту «Я») і змішані. Еґо-потребові цілі часто виявляються більш актуальними для індивіда, ніж віддалені інструментальні цілі. Наприклад, бажання миттєвого самовиразу може перешкодити реалізації майбутньої практичної мети.

2. *Правила участі в ситуації* – це вимоги до бажаної, дозволеної і недозволеної поведінки, оформлені у вигляді переконань, що поділяються учасниками ситуації. Про реальне існування будь-якого правила можна говорити в тому випадку, якщо більшість людей, які мають до нього відношення, визнають його і не схвалюють порушення. Сукупності правил утворюють складні нормо-рольові моделі, що відображають соціальну дійсність і регулюють спільну діяльність людей.

3. *Ролі учасників.* В контексті однієї ситуації людина може одночасно виконувати кілька ролей (наприклад, керівника і друга, чоловіка і батька тощо).

4. *Репертуар дій* охоплює вербальні і невербальні (експресивні та інструментальні) дії людини, які структуруються у певні, пізнавані блоки (репертуари), що вважаються доречними (або допустимими) для тієї чи іншої ситуації.

5. *Паттерни взаємодії (поведінкові етюди)*. Окремі поведінкові акти, або репертуари дій, набувають цільового сенсу в тому випадку, коли вони об'єднані у чітку послідовність. Засвоєння індивідом таких паттернів становить основу його соціальних навичок. Наприклад, діалог як модель взаємодії може бути засвоєний тільки через оволодіння обома сторонами спілкування (тобто послідовністю паттернів говоріння і слухання) і усвідомлення їх нерозривної єдності. Людина може володіти широким репертуаром цікавих фактів та історій, але водночас не здатною підтримати елементарний діалог.

6. *Понятійний апарат*. Для успішного досягнення групових та індивідуальних цілей людині в багатьох міжособистісних ситуаціях необхідно використовувати систему спеціальних понять. Оволодіння більшістю професій неможливо без засвоєння спеціального понятійного апарату, відповідно на тренінгах для педагогів доцільно використовувати педагогічну термінологію, а для тренінгах для військових – специфічну військову.

7. *Співвіднесеність із фізичним середовищем*. Кожна ситуація має свої просторові межі, а її учасники зазвичай пов'язані певним місцем дії.

8. *Особливості комунікативних засобів*. Будь-яка ситуація має свою лінгвістичну специфіку. Знання мов, володіння функціональними стилями, спеціальними лексиконами розширює можливості індивіда в оволодінні ситуаціями.

9. *Типові труднощі*. Входження в нову культуру, керівництво людьми, організаторська робота, адаптація новачків на виробництві, взаємоадаптації молодого подружжя – приклади типових складних ситуацій. Дискомфорт або навіть панічне ухилення від стресової ситуації, відповідно супроводжується відмовою від намічених цілей.

Основною структурною одиницею аналізу міжособистісного спілкування є не окрема людина, а взаємозв'язок, взаємодія людей, які комунікують між собою. Це означає, що кожен з учасників спілкування істотно впливає на поведінку іншого, між їхніми висловлюваннями і вчинками виникають причинні залежності. Обмінюючись повідомленнями,

співрозмовники пристосовують їх до конкретної ситуації спілкування; зміст отриманої інформації значною мірою переробляється, реструктурується в залежності від оцінки самих себе, один одного, навколишньої дійсності. Відповідно, інтерес для дослідників міжособистісного спілкування представляє саме міжособистісна поведінка (або «транзакція», якщо взяти термін американського психолога Е. Берна), що має нові якості, порівняно з індивідуальними діями кожного учасника поза ситуацією взаємодії.

1.4. Розвиток уявлень про педагогічну комунікацію у психології посттравматичного періоду

Комунікація у філософському та психологічному сенсі не є процесом передачі інформації як такої від джерела до реципієнта. Натомість, уся її сукупність знаходиться в загальному інформаційному полі. Кожен індивід в процесі розвитку і становлення формує свій елемент інформаційного коду, який як би вихоплює із загального поля інформації ту її частину, яка тією чи іншою мірою потрібна індивіду у даний момент, саме цей код і є метою комунікації. Поки ділянки коду упізнаються носіями коду, дешифруються ними – інформація повна і зрозуміла. Якщо ж в ланцюжку варіантів кодів виявляється неідентифікований елемент, інформація стає зрозумілою, але символічною, такою, що інтуїтивно сприймається та апріорно усвідомлюється.

Комунікація як рух інформації не може бути представлена лише у вигляді елементарного процесу передачі даних від адресанта адресату. Рух інформації в рамках комунікації – це процес складний і багатогранний, що включає в себе крім трьох основних елементів (відправник – інформація – одержувач) також обов'язкові умови, без яких комунікація не може відбутися і бути успішною. Це, передусім, наявність у обох комунікантів такого способу кодування інформації, який забезпечить розуміння, тобто адекватну інтерпретацію отриманої інформації обома сторонами процесу. Значення мають також спільність фонових знань комунікантів, здатність варіювати спосіб представлення інформації, зовнішні умови комунікації тощо. Необхідною умовою для комунікації є існування двох сторін, подібних одна одній рівно

настільки, щоб процес обміну інформацією міг відбуватися в рамках підтримуваного обома сторонами інформаційного коду, але водночас, досить різнитися, для того щоб виникла потреба і необхідність обміну. Комунікація як процес не зводиться виключно до результату, а як результат – не є статичним феноменом. Результат того чи іншого кроку комунікації розглядається одночасно і як закінчення обміну інформацією в рамках того чи іншого коду, і як початок інформаційного обміну з використанням іншого коду.

Комунікація, що розглядається одночасно як процес і результат, причина і наслідок, умова і даність, пронизує собою всі сфери реальності, створеної людиною, тобто, комунікація є першопричиною існування світу і людини в світі і в самому собі. При такому розумінні комунікації можна виділити шість основних її ознак:

1. Комунікація - це процес, можливий лише за наявності двох сторін, які взаємодіють одна з одною.

2. Комунікація як результат характеризується тими ж основними параметрами, що необхідні для комунікації як процесу (дві сторони процесу / результату, хоча б один загальний варіант інформаційного коду, основна інтенція, що запускає процес і призводить до результату).

3. Іntenція, що формується ще на докомунікаційному рівні, на думку О.Г. Луговської, являє собою різницю потенціалів сторін комунікативного процесу – інтенція виникає як результат невідповідності сторін одна одній, прагнення до єднання.

4. Комунікація починається не і не закінчується, вона існує доти, поки є та сама різниця потенціалів між сторонами процесу, яка, в свою чергу, існує поки є дві сторони, що забезпечують перебіг процесу.

5. Кількість отриманої та прийнятої сторонами інформації неоднакова. Існує незліченна кількість варіантів коду, який береться за основу при обміні інформацією. Сукупність варіантів коду, використовуваних однією стороною, ніколи не збігається із сукупністю варіантів коду, які використовуються іншою стороною. В іншому випадку порушується паритетність комунікації.

6. У міру перебігу процесу обміну інформацією, відбувається і своєрідне навчання: код (варіант коду), прийнятий в якості основного для здійснення комунікації, поступово приростає співвідносними з ним елементами інших кодів (варіантів), наявних у двох сторін комунікативного процесу. В результаті чого початковий код трансформується доти, поки значення його трансформацій, прийняті обома сторонами комунікації, не зрівнюються. Інформація одночасно виражена в коді і невиражена по суті, так як потенційна послідовність елементів коду різна в кожний момент існування інформації.

Наукова школа В.М. Панфьорова базується на заявленому у 1990 р. науковому напрямку «Інтегративний підхід в психології» в зв'язку із завданням реконструкції психологічного знання в освіті. Значну увагу дослідник зі своїми колегами приділяли систематизації психологічних категорій, філософському осмисленню сучасної психологічної науки, не останнє місце у цьому процесі займали проблеми психології спілкування. Насамперед дослідження школи В.М. Панфьорова присвячені психології стосунків, пізнання людьми один одного, психології професійної діяльності вчителів, організаторів дозвілля, інженерів і психологів, інтегративного підходу у психології людини і зокрема, в процесі здобуття нею освіти [17].

На думку В.М. Панфьорова, для систематизації знань в освіті доречно використовувати модель людини як суб'єкта взаємодії, яка передбачає п'ять основних векторів його суб'єктної активності. Суб'єктність у даному випадку розуміється як здатність до довільності вибору людиною спрямованості своєї поведінки. Три з них пов'язані із роллю людини як суб'єкта пізнання. Один вектор пізнавальної активності, здійснюваної у вигляді психічної діяльності, спрямований на визначення стану власного організму і продукує анатомічні, фізіологічні, біохімічні знання про тілесну цілісність в уявленнях про самопочуття і здоров'я людини. Інший – на об'єкти зовнішнього світу і дає знання про властивості цих об'єктів як предметів наших потреб, що включає знання всіх п'яти базових властивостей природних об'єктів (мова йде про фізичні, хімічні, біологічні, психічні, соціальні властивості). Третій –

пов'язаний із внутрішніми психічними процесами і психічними образами, які виникають у свідомості і самосвідомості людини, результатом чого є знання про психологію людини. Перший і третій вектори вказують на людину як природний і незмінний об'єкт самопізнання. Цей процес органічно вбудований в життєдіяльність людини від народження до смерті незалежно від його усвідомленості. Тому в загальноосвітніх стандартах ці знання повинні фігурувати у першу чергу. Їх можна сформулювати під наступними назвами інтеграційних навчальних дисциплін: «Людиознавство» і/або «Психологія людини». Другий вектор вказує на об'єкти зовнішнього світу як предмети пізнавальної активності людини. Психологічним продуктом цього пізнання є суб'єктивна «картина світу», в якій міститься індивідуальне розуміння спостережуваних об'єктів і їх прагматичної придатності для задоволення актуальних і потенційних потреб. Цей світ об'єктної реальності нескінченно великий, і охопити його в одній навчальній дисципліні неможливо. Тому виникає проблема об'єктної систематизації в навчальних дисциплінах. Підставою для такої систематизації може послужити триєдність суб'єктних ролей людини.

У 1990-2000-і рр. виконані наукові дослідження в галузі соціальної мотивації взаємодії і спілкування людей, соціального інтелекту (М.Л. Кубишкіна, В.М. Погольша, І.В. Кузнецова та ін.); взаємодії і міжособистісних відносин людей різних вікових груп (Т.Б. Юшачкова, Т.В. Казанцева, Д. Берштейн та ін.), морально-етичних проблем міжособистісних відносин і спілкування (А.А. Моїсеєва, М.Т. Султанова, О.А. Жданова, Д.Р. Павлова та ін.).

Психологічні особливості мотивації соціального успіху досліджувала М.Л. Кубишкіна, яка довела, що соціальний успіх неможливий без ефективної комунікації та складається із трьох компонентів: прагнення до визнання, популярності, престижу; прагнення до досягнень в значимій діяльності; прагнення до суперництва. Тип особистісно-мотиваційної системи може сприяти ефективності діяльності в різних галузях. Якщо людина обирає

діяльність, яка не відповідає її особистісно-мотиваційним особливостям, то самореалізація в межах цієї галузі можлива лише із використанням додаткових зусиль як при оволодінні професією, так і при роботі над собою. *Соціально-психологічні механізми особистісного впливу в процесі спілкування* вивчала В.М. Погольша [19], згідно з якою в основі здатності до особистісного впливу лежить симптомокомплекс особистісних рис, таких як, впевненість в собі, адаптивність, активна позиція у взаємодії, легкість і навички спілкування і соціальний інтелект в цілому. Цей симптомокомплекс В.М. Погольша визначає як базовий комунікативно-особистісний потенціал впливу та пропонує низку тренінгових програм для його розвитку. І.В. Кузнецова досліджувала *мотив афіліації у міжособистісному спілкуванні*. Розуміння в міжособистісному спілкуванні є основою для формування емоційно-довірчого спілкування. Легкість, емоційна привабливість і довіра є властивостями, що компенсують незадоволеність потреби в емоційно-довірчих відносинах. Задоволення потреби в емоційно-довірчому спілкуванні свідчить про вміння встановлювати, підтримувати і розвивати міжособистісні неформальні відносини. Надмірно висока і занижена потреба в сукупності з несформованістю комунікативних навичок і наявністю психологічних захистів призводить до незадоволеності наявними відносинами, й, відповідно внутрішньособистісних і міжособистісних конфліктів. Розглядаючи *проблеми розуміння і нерозуміння людьми один одного*, Т.Б. Юшачкова приходять до висновку, що в свідомості людей нерозуміння, передусім, пов'язано з процесом спілкування, взаємодії з іншою людиною. В основі нерозуміння завжди лежить певна суперечність, розбіжність, відсутність єдності, неприйняття, одним словом, певна дисгармонія у відносинах з іншою людиною, яка переживається як стресова ситуація, що супроводжується негативними емоційними реакціями. Предметом нерозуміння, що викликає труднощі у відносинах, виступають конкретні справи, вчинки, висловлювання і меншою мірою особистісні особливості іншої людини. У чоловіків успішність в прогнозуванні розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, що включає розуміння мотивів поведінки її

учасників, часто поєднується з низьким рівнем розуміння невербальної поведінки іншої людини. У жінок спостерігається тенденція до поєднання рівня сформованості здібностей до розуміння невербальної поведінки і до прогнозування розвитку ситуації міжособистісної взаємодії [22]. Соціально-психологічні детермінанти міжособистісної прихильності й, зокрема, проблеми самотності навіть за наявності кола спілкування, досліджувала Т.В. Казанцева. Автономний тип прихильності особистості усвідомлює і приймає як факт залежність в близьких відносинах, так і факт незалежності. Гіперзалежний тип не визнає і не реалізує свою незалежність. Відмінною рисою псевдоавтономного типу є неприйняття будь-якої форми залежності і орієнтація на особисту незалежність. Дезорієнтований тип не сприймає ні взаємозалежності, ні незалежності. Тип прихильності визначається двома групами особистісних властивостей – «суб'єктність» (або незалежність від змін середовища) і «просоціальна спрямованість». «Суб'єктність» включає такі якості, як низька чутливість до нехтування, самодостатність, високий соціальний інтелект, розвиненість комунікативних навичок, емоційна зрілість і співвідноситься з установкою щодо незалежності – прийняттям її і здатністю реалізувати в поведінці. «Просоціальна спрямованість» включає в себе прагнення до афіліації та стабільності близьких відносин, доброзичливість, альтруїзм, довіру, емпатію і співвідноситься з соціально-психологічною установкою щодо міжособистісної залежності [8].

Дослідження індивідуального стилю спілкування були пов'язані з вивченням проблем *професійного педагогічного спілкування*. в руслі полісистемного дослідження індивідуальності (А.Г. Ісмагілова) [6]. А.Г. Ісмагілова, розглядає педагогічне спілкування з позиції взаємодії систем метаіндивідуального світу, теоретично та експериментально довела, що стиль педагогічного спілкування у взаємодії систем «вихователь» і «вихованець» виступає як системне утворення, що підтримує динамічну рівновагу цих систем і відображає їх позиційні відносини. Стиль педагогічного спілкування має ієрархічну, багатокomпонентну, багаторівневу структуру, представлену різними

елементами педагогічного спілкування (мета, дії, операції). За формою стиль педагогічного спілкування може бути представлений як прояв різних форм активності вихователя, які проявляються в педагогічному спілкуванні: інформативною, презентативною, перцептивною і фасилітативною. Своєрідність цих форм активності визначається різними функціональними позиціями взаємодіючих систем, функціями активності в цій взаємодії. Стиль педагогічного спілкування виконує різні функції стосовно систем, що взаємодіють: інтеріндивідуальна (приспосувальна, компенсаторна), інтраіндивідуальна (системоутворююча, розвиваюча) і метаіндивідуальна (атрибутивна).

Процес становлення і вдосконалення стилю педагогічного спілкування зумовлений системою внутрішніх і зовнішніх умов. Система внутрішніх умов представлена особливостями індивідуальності педагога (вимоги системи «вихователь»). Система зовнішніх умов – особливостями дітей, які спілкуються з вихователями і умовами його професійної діяльності, в контексті якої розгортається спілкування, іншими словами, вимоги системи «дитина» і системи «суспільство».

Адаптивна модель педагогічного спілкування спрямована на пристосування ситуації взаємодії до індивідуальності вихователя і визначається ставленням до професійної діяльності як засобу досягнення особистого успіху. Розвиваюча модель становлення стилю спрямована на активний прояв індивідуальності вихователя в процесі її взаємодії з дітьми з урахуванням їх особливостей, як активних суб'єктів спілкування. Визначається вона ставленням до професійної діяльності як свого існування, прояву своєї самості. У процесі професійного розвитку педагога, поряд з позитивним, педагогічно доцільним стилем, може вироблятися і негативний, педагогічно недоцільний стиль спілкування. Він відображає позиційний дисбаланс у системах, що взаємодіють, це виявляється в пріоритеті позиції вихователя як системи, а дитини - як підсистеми; він не враховує інтереси дитини, як активного суб'єкта взаємодії, і негативно позначається на процесі розвитку дитини.

Цікавими є дослідження В.І. Долгової та О.В. Мельник, присвячені *емпатії та комунікативній компетентності педагогів*, зокрема модель формування професійної комунікативної компетентності: знання власних перцептивних вмінь, вербальних і невербальних засобів спілкування, власних особистісних якостей, що утруднюють процес спілкування, знання власних комунікативних здібностей, правил регуляції і засобів корекції комунікативної поведінки. Зазначимо, у 2000-х роках у психології спілкування актуальними стали проблеми соціальної перцепції. Зокрема у Гродненському державному університеті імені Янки Купали¹⁴ нині на факультеті психології вивчається розвиток мотиваційних компонентів педагогічного спілкування та педагогічної діяльності; досліджується соціально-перцептивний еталон особистості як поліфункціональної детермінанти професійної педагогічної діяльності; вивчається соціальний інтелект, в рамках якого розробляються імпліцитні моделі соціального розвитку; вивчаються соціально-перцептивні аспекти педагогічних конфліктів і індивідуальні стилі спілкування у професійній педагогічній діяльності та життєдіяльності (Л.М. Даукша, К.В. Карпінський, Г.Ф. Михальченко, Л.А. Семчук). Тривають дослідження різних аспектів проблем соціальної перцепції і рефлексії.

Як зазначає Л.М. Даукша, найбільш значущими людськими потребами є потреби в спілкуванні, прийнятті, визнанні і самовираженні. Саме вони зумовлюють значимість формування сприятливого враження про себе, що, безумовно, відбивається в соціальній успішності людини. При цьому для педагогів з високим соціальним інтелектом характерна така стратегія самопрезентації як атрактивна поведінка, а для педагогів із низьким соціальним інтелектом – демонстрація сили та статусу тобто силовий вплив. Розглядаючи сенсожиттєві кризи особистості, В.Г. Карпінський [9] зазначає, що спілкування відіграє важливу роль у виникненні цих криз, зокрема усі кризи завжди характеризуються утрудненим спілкуванням та проблемами у соціальній перцепції.

¹⁴ <http://psf.grsu.by/>

Починаючи з 2000-х років для визначення комунікативних особливостей педагогів на посттрадянському просторі активно використовується Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності (В.М. Русалова), зокрема, такі його шкали: комунікативна ергійність, комунікативна пластичність, комунікативна швидкість і комунікативна емоційність.

Комунікативна ергійність. Низькі бали за цією шкалою свідчать про невиражене прагнення до спілкування, замкнутість, соціальну пасивність, невелике коло контактів, часто спостерігається уникнення соціальних заходів. Середні значення свідчать про нормальне прагнення до спілкування, середньо-виражений ступінь товарищескості, середньостатистичне прагнення до встановлення нових контактів, середню кількість знайомих. Високі бали, набрані за даною шкалою, свідчать про потребу в лідерстві, виражене прагнення до спілкування, легкість встановлення нових контактів, широке коло соціальних зв'язків. *Комунікативна пластичність.* Низькі показники виражають обмежений набір програм комунікацій, неготовність заводити нові знайомства, тривале обмірковування своєї стратегії поведінки в соціальній взаємодії, спілкування, в основному, відбувається з одними і тими ж людьми. Середній рівень має на увазі нормальне прагнення до нових знайомств, середньо-виражену готовність до спілкування. При високому рівні комунікативної пластичності спостерігається імпульсивність, гнучкість, великий діапазон комунікативних програм, високий рівень готовності вступу у нові соціальні контакти. *Комунікативна швидкість.* Низький рівень – мовна загальмованість, повільна вербалізація, знижена мовленнєва активність. Середній рівень – середня швидкість вербалізації і мовленнєвої активності. Високий рівень – висока швидкість мовленнєвої активності, швидка вербалізація, плавне і легке мовлення. *Комунікативна емоційність.* Досліджувані з низьким рівнем комунікативної емоційності не чутливі до невдач при взаємодії з іншими людьми, впевнені в собі і відчують радість в процесі спілкування. Середній рівень комунікативної емоційності характеризується середньо-вираженою упевненістю в собі і радістю в процесі

спілкування, нормальною чутливістю до відтінків соціальної взаємодії, а також типовим для звичайної людини переживанням в разі невдачі в спілкуванні. Високі бали спостерігаються у вразливих, високочутливих до невдач у спілкуванні людей, часто під час розмови вони невпевнені в собі, дратівливі, їх не покидає відчуття постійного занепокоєння.

Психотерапевт, психолог, один із засновників радикального конструктивізму П. Вацлавік вперше застосував системний підхід в теорії міжособистісних комунікацій. Він розробив шість аксіом міжособистісної комунікації [3].

Аксіома 1. Неможливість відсутності комунікації. Якщо визнати, що будь-яка поведінка в ситуації взаємодії має інформаційну цінність, тобто є комунікацією, стає очевидним, що як би людина не прагнула, вона не може бути поза комунікацією. Активність чи пасивність, слова або мовчання - все це передає інформацію: впливає на інших людей, які в свою чергу не можуть не відповісти їй, отже, самі в неї вступають. Тобто всі соціальні ситуації, в які включені дві або більше людини є міжособистісними, комунікаційними.

Аксіома 2. Будь-яка комунікація має рівень змісту і рівень відносин. У процесі комунікації не тільки передається інформація, а й водночас детермінується характер відносин між комунікаторами. Рівень змісту – це та інформація, яка передається в повідомленні. При цьому неважливо, чи є вона правдивою, помилковою, надійною, неправильною, на рівні відносин передається те, як це повідомлення повинно бути сприйнято. Ставлення може бути виражено як мовленнєвими прийомами, так і невербально за допомогою крику, посмішки або інших способів. Характер відносин можна чітко зрозуміти з контексту, в якому відбувається комунікація. У міжособистісному спілкуванні експресивне забарвлення повідомлення часто важливіше, ніж його зміст. Змішування рівня змісту і рівня відносини нерідко призводить до порушення комунікації.

Аксіома 3. Пунктуація послідовності подій. Люди організують свою взаємодію, спираючись на власне уявлення про важливе і недоцільне, причини і

наслідки вчинків, на інтерпретацію сенсу того, що відбувається. Ці смислові доміанти організують поведінкові події, суттєво впливаючи на взаємодію. Незгода щодо пунктуації послідовності подій лежить в основі виникнення нескінченних проблем у взаєминах. Прикладом патологічної комунікації, викликаній порушенням послідовності причин і наслідків, є ефект «самоздійснюваного пророцтва» (інша назва ефект Пігмаліона)¹⁵. Це поведінка, яка викликає в оточуючих таку реакцію, на яку ця поведінка була б природною відповіддю. Наприклад, людина, що будує свою поведінку із впевненістю «ніхто мене не любить», буде поводитися недовірливо, демонструючи масу захисних реакцій, або агресивно. Така поведінка навряд чи викличе симпатію оточуючих, що підтвердить початкову спрямованість цієї людини. При цьому сама людина помилково вважає, що вона просто реагує на ставлення оточуючих, а не провокує його.

Аксиома 4. Симетрична і комплементарна взаємодія. Відносини між людьми базуються або на рівності, або на відмінностях. У першому випадку партнери намагаються скопіювати поведінку один одного, тому їх відносини можна назвати симетричними. Слабкість або сила, моральність або аморальність не мають тут жодного значення, оскільки рівність може підтримуватися в будь-якій з цих областей. У другому випадку поведінка одного партнера доповнює поведінку іншого, такий тип взаємодії називається комплементарним. Симетричні відносини, таким чином, характеризуються рівністю і мінімізацією відмінностей, водночас особливістю комплементарної взаємодії є доведення відмінностей до максимуму. Симетричність і комплементарність самі по собі не є «хорошими» або «поганими», «нормальними» або «ненормальними». Обидва види взаємин виконують важливі функції, однак у симетричних взаєминах постійно присутня небезпека змагальності, коли відбувається втрата стабільності і так званий збій, що призводить до сварок і конфліктів між індивідами. Коли симетричні відносини порушуються, спостерігається відкидання особистості іншого. Таким чином,

¹⁵ люди у поведінкових експериментах мотивовані вести себе відповідно до очікувань експериментатора

патологія в симетричних взаєминах характеризується більш-менш відкритою ворожнечею. У свою чергу патологічні зміни комплементарних взаємин проявляються в ігноруванні, а не відкиданні особистості іншого (наприклад, мати, яка продовжує поводитися зі своїм дорослим сином, як з дитиною).

Аксиома 5. Комунікація може бути як навмисною, так і ненавмисною, ефективною і неефективною.

Аксиома 6. Комунікація необоротна. Іноді і хотілося б повернути час, виправити слова чи вчинки, але, на жаль, це неможливо. Наступні пояснення з партнером можуть щось виправити, вибачення можуть пом'якшити образу, проте створене враження змінити дуже складно.

Аналіз сутності процесу становлення ефективного педагогічного спілкування дозволяє виділити і обґрунтувати наступні чинники: творча взаємодія суб'єктів навчального процесу; сукупність психолого-педагогічних інструментів включення студентів у творчу педагогічну діяльність; діалогове спілкування викладачів і студентів в процесі їх професійної підготовки. Необхідно підкреслити, що виділені нами чинники не працюють ізольовано один від одного, а будучи взаємопов'язаними один з одним, діють як єдине ціле, як система. Творча взаємодія являє собою комплекс взаємозв'язків і взаємовпливів суб'єктів педагогічного процесу. Викладач повинен вміти створювати такі ситуації, які здатні пробудити живі думки студентів. З нашої точки зору творча взаємодія зсередини запускає механізми становлення педагогічного спілкування майбутнього педагога, поглиблюючи таку важливу особистісну якість, як рефлексивність, посилюючи здатність студента до розвитку власної продуктивності в майбутній професійній діяльності. До числа рушійних сил досліджуваного процесу входить й діалогове спілкування викладачів і студентів у професійній освіті. В процесі спілкування через механізми творчої взаємодії зовнішній діалог перетворюється в аттрактор, який виводить людину на інший рівень рефлексії і самопізнання, перетворюючи зовнішній діалог у внутрішній, який поглиблює процеси осмисленого самопізнання. Сукупність психолого-педагогічних інструментів включення

студентів у творчу педагогічну діяльність становить основу третього чинника, який охоплює методи і форми організації навчання в вузі, педагогічну практику, форми наукової співпраці, дослідницьку діяльність [8]. Саме ці прийоми і засоби стимулюють та активізують професійне становлення майбутнього вчителя. Звідси, можна виділити три умови становлення педагогічного спілкування: глибоке і свідоме володіння студентами знаннями предметів психолого-педагогічного блоку; створення атмосфери довірливого діалогу культур в ході професійної підготовки; конструювання і реалізація в практиці гуманістичної моделі педагогічного спілкування.

Психологія спілкування тісно пов'язана із провідними тенденціями філософії освіти, зокрема, натеper освіта інтерпретується як перманентне «добудовування» позиції індивіда відповідно соціальному і культурному контексту в широкому сенсі, постійного включення в соціальне і культурне поле. При цьому соціальна, або навіть соціально-просторово-часова зумовленість освіти вказує на наявність деяких сил, що легітимують її ефективність. З іншого боку, освіта орієнтована на стимулювання «особистісного зростання» (саморозвитку), на розвиток внутрішнього (творчого) потенціалу індивіда, його індивідуальності. Проблема освіти в такому контексті, пов'язана із поєднанням трьох стратегій: відтворення соціальної структури шляхом підготовки професіоналів і фахівців, виховання суб'єктів культури і формування унікальної, творчої, самостійної і вільної особистості. У свою чергу, проблема освітньо-педагогічного дискурсу виражається у пошуку і реалізації адекватних когнітивних і комунікативних засобів, які репрезентують професійні, культурні, екзистенційні ідеали освіти і конструюють професійні, соціокультурні та особистісні ідентичності.

Вивчення питань професійного педагогічного дискурсу пов'язане зі зміною ролі і місця освіти в сучасному суспільстві, з появою нових ціннісно-смыслових і концептуальних її моделей. Поняття «педагогічний дискурс» трактується неоднозначно, базуючись на різних теоретичних підходах до визначення власне терміна «дискурс», вивчення якого відувається на стику

різних наукових дисциплін. З точки зору лінгвістики дискурс визначається як текст, який актуалізується у певних умовах з наявністю екстралінгвістичних параметрів; в соціології, політології та соціальної семіотики дискурс визначається як процес спілкування, який здійснюється в певних дискурсивних практиках; в логіці, філософії, в теорії комунікації дискурс трактується як вид мовної комунікації.

На думку В.Є. Чернявської дискурс розглядається з одного боку, як конкретна комунікативне подія, що фіксується в писемних текстах і в усному мовленні, здійснювана в певному когнітивно і типологічно зумовленому комунікативному просторі; з іншого – як сукупність тематично співвіднесених текстів [23]. Дослідники звертають увагу на динамічний характер дискурсу, що дозволяє розмежувати поняття «дискурс» і традиційне уявлення про зміст поняття «текст», який визначається як цілісний, чіткий, закінчений твір мови, готовий продукт мовної діяльності, що характеризується статичністю. Визначаючи текст як результат комунікативної діяльності, в структуру дискурсу слід включати одночасно два компоненти, першим з яких є динамічний процес мовної діяльності в соціальному контексті, а другим – результат цієї діяльності, тобто текст. Таким чином, дискурс розуміється широко – і як мовна діяльність, і як текст.

З точки зору теорії лінгвістики, дискурс – це процес живого вербального спілкування, що характеризується великою кількістю відхилень від канонічного писемного мовлення, натомість соціолінгвісти вважають дискурс спілкуванням людей, що розглядається з позицій їх належності до тієї чи іншої соціальної групи. Відповідно до теорії комунікації дане поняття є зразком реалізації певних комунікативних намірів у контексті конкретної комунікативної ситуації і по відношенню до певного партнера, виражених доречними у даній ситуації мовними засобами. З цих позицій виділяють два типи дискурсу: персональний, тобто особистісно-орієнтований, в якому той, хто говорить (мовець) виступає як особистість, та інституційний, тобто статусно-орієнтований, в якому мовець виступає як представник певної соціальної групи, в якій спілкування

опосередковане статусно-рольовими відносинами. Інституційний дискурс є спеціалізованим різновидом спілкування між людьми, опосередкованим нормами даного соціального інституту.

Одним з видів інституційного дискурсу є педагогічний дискурс, який представляє собою спілкування в рамках певних статусно-рольових відносин. Дослідники вважають, що педагогічний дискурс об'єктивно виділяється на основі наступних конститутивних ознак: певної мети, стратегій, цінностей, підвидів і жанрів, прецедентних текстів і різних дискурсивних формул.

До середини 60-х років ХХ ст. сформувався особливий напрямок прикладної лінгвістики – «лінгвістика освіти», або «педагогічна лінгвістика» (educational linguistics), спрямований на реалізацію прикладної освітньої мети – виробити для вчителя будь-якого фаху певний обсяг систематизованих знань про мову і мовлення та основні (базові) вміння самостійно аналізувати лінгвістичні явища з метою оптимізації спілкування з учнями: вчитель повинен робити правильні речі, усвідомлювати, навіщо і як він їх робить та вміти пояснити це іншим (G. Buck, M. Stubbs, Jr. J. W. Oller, A. J. Hudson, P. F. Liu). Тут маються на увазі «мовні вчинки» відповідно до принципів лінгвістичної філософії оксфордської школи 60-х років «слово – це вчинок». Зокрема, у мовленні педагогів виділяються різні сигнали управління спільною діяльністю учнів: залучення уваги, контроль обсягу мовлення, контроль розуміння, резюмування, зміна особливостей викладання, коригування, виділення тем [24].

Були запропоновані деякі «моделі мовлення», спеціально адресовані педагогам і, на думку авторів, реально корисні для вчителя в його професійній діяльності. Зокрема, мова йшла про «моделі очікувань», базованої на понятті експектацій, яка повинна бути закладена в усі тексти для читання дитини: читання являє собою «психолінгвістичну гру у відгадки» вступні частини тексту формують, як правило, набір найбільш загальних очікувань, який потім, в процесі просування по тексту звужується, постійно поповнюючись конкретнішими очікуваннями (експектаціями), що виправдовуються при подальшому читанні. Аналогічно розглядалося і розуміння в процесі слухання.

Таким чином, увага педагогічної лінгвістики сфокусована насамперед на розумінні як успішному обміні інформацією, причому, насамперед, понятійної.

У 70-80 рр. ХХ ст. педагогічна лінгвістика займалася такими проблемами, як взаємовідношення мови і навчання, особливості дитячого мовлення, розвиток мовлення дитини тощо. Особлива увага приділялася проблемам слухання і аналізу усної мовленнєвої продукції учнів. Альтернативні моделі для вчителя повинні бути, на думку теоретиків педагогічної лінгвістики, і семантично обґрунтованими, тобто передбачати можливість розкриття численних значень одного і того ж висловлювання, і представляти висловлювання як мовні дії, вчинки (мовні акти). Педагогічно релевантна модель мовної діяльності повинна була чітко відмежовувати структурний (формальний) аспект мови від смислового (семантичного) і діяльнісного (поняття мовного акту або іллокутивної сили висловлювань) [27].

Поняття «педагогічний дискурс» з'явилося в 70-ті роки ХХ ст., Коли він став окремою галуззю загального дискурс-аналізу (Дж. Сінклер, М. Култхард і ін.) та описувався як ситуативно і соціально зумовлена мовна діяльність. Вивчаючи мовленнєву взаємодію учнів та вчителів на уроках, Дж. Сінклер і М. Култхард намагалися знайти відповіді на питання про те, як пов'язані висловлювання в потоці мовлення, хто і як управляє ходом спілкування, як змінюються ролі мовця і слухача, як вводяться нові теми і закінчуються старі, як, якими мовними даними можна довести існування одиниць, що перевершують висловлювання. Як зазначає В.С. Білик [1] основною метою досліджень був лінгвістичний аспект взаємодії вчителя і учня на уроці в класі, а основними проблемами – вивчення функцій висловлювань (твердження, питання, відповідь, команда) і способів їх інтерпретації; послідовність появи висловлювань різних функціональних типів; способи, засоби і порядок введення тем; закономірності розвитку тематичної структури дискурсу на уроці. Для опису структури педагогічного дискурсу (побудови дескриптивної моделі) Дж. Сінклер і Р. Култхард використовували рівневу шкалу, аналогічну рівневій організації мови: урок, взаємодія («трансакція»), «обмін», «акт».

Аналіз педагогічного дискурсу є основою для вирішення таких проблем педагогічної етолінгвістики (етологія – наука про поведінку), як інтерпретація і взаєморозуміння, оптимальне використання комунікативно-мовних педагогічних стратегій, тактик, стилів, функцій і засобів непрямого інформування та ін., а в цілому – для вирішення ключової проблеми вітчизняної педагогічної риторики – знаходження шляхів досягнення актуального педагогічно-риторичного ідеалу, такого що гармонізує педагогічний діалог.

Визначальним моментом в мовленнєвої діяльності є мета, відповідно до якої мовець розробляє стратегічний план, що включає вибір необхідних для досягнення цієї мети засобів. У педагогічному дискурсі виділяються дві основні мети, пов'язані з формуванням структур знань (концептів) в свідомості учнів і ускладненням вже наявних концептів за рахунок навчально-пізнавальної діяльності учнів та з соціалізацією дитини, тобто передачею їй соціальних цінностей та норм поведінки. Досягнення цілей спілкування реалізується за допомогою певних комунікативних стратегій, які представляють творчу поетапну реалізацію комунікантом плану побудови мовленнєвої поведінки для досягнення загальної мовленнєвої / немовленнєвої мети спілкування [12]. Е.Г. Кабаченко виділяє наступні комунікативні стратегії: а) пояснювальну, тобто зорієнтовану на інформування людини, повідомлення їй знань і думок про світ; б) оцінювальну, що реалізовується в праві вчителя давати оцінку подіям, персонажам, про які йде мова при навчанні, а так же досягненням учня; в) контролюючу, спрямовану на отримання об'єктивної інформації про засвоєння знань, сформованості умінь і знань і прийняття системи цінностей навчаються суб'єктом; г) сприяючу, що полягає у підтримці та способах заохочення учнів; д) організуючу, визначена в спільних діях учасників спілкування і в створенні сприятливих умов і доброзичливої атмосфери для комунікації. Стратегії педагогічного складаються з комунікативних інтенцій, які конкретизують його основну мету. На думку Д.В. Макарової, структуру даного феномену можна уявити як ланцюг взаємопов'язаних мовленнєвих інтенцій педагога і учня. Основними одиницями мовленнєвої взаємодії в педагогічному акті виступають

мовні акти, в яких реалізуються комунікативні інтенції суб'єктів взаємодії. Кілька мовних актів утворюють мовної крок, тематично оформлена послідовність мовних кроків являє собою мовний цикл, а всі мовні цикли, об'єднані однією темою і метою, складають блок мовної взаємодії [17].

Цінності педагогічного дискурсу пояснюються його системоутворюючою метою. Вони можуть бути виражені аксіологічними протокольними реченнями-висловлюваннями, які, як правило, містять оператори повинності (слід, потрібно, повинно). Подібні висловлювання в деяких випадках реалізуються в педагогічних мовних ритуалах, можливо таке, що вони зашифровані в прислів'ях, приказках, смислових текстах. Аксіологічні протокольні речення, на думку Ю.Ю. Єрьоміної, дуже часто використовуються у випадках комунікативного збою, коли учасникам дискурсу доводиться формулювати те, що зазвичай є умовою нормального спілкування.

Освітньо-педагогічний дискурс вибудовується щодо майбутнього, до того ж, власне тексти освітнього дискурсу носять, скоріше, описовий та інтерпретативний характер. Це означає, що дискурс освіти орієнтований на створення деякої моделі особистості, соціального агента і культурного суб'єкта, що передбачає екстраполяцію описуваного (інтерпретованого) стану справ у майбутнє. Соціалізація індивідів, яка номінується інститутом освіти в якості його «місії», трактується як принципово нескінченний процес: освітньо-педагогічний дискурс виключає таку ситуацію, при якій можна було б сказати, що індивід завершив освіту, став повноцінною особистістю і тепер він остаточно соціалізований. Результат досягнення освітньо-педагогічним дискурсом своїх цілей завжди в майбутньому. Проблемний характер освітньо-педагогічного дискурсу, виражений в конфлікті між особистісними, культурними та соціально-професійними орієнтирами навчально-виховного впливу й, відповідно, зумовлює багатовимірність його мети.

В аспекті «особистісного дії» освітньо-педагогічний дискурс спрямований на стимулювання розвитку особистісного потенціалу індивіда, що виражається у визначенні та поясненні цілей, мотивів, ідеалів, цінностей

саморозвитку, мовленнєвої стимуляції самовираження, трансляції моделей самоопису, вираженні технології самовдосконалення, надання зразків і персоніфікованих ідеалів конструктивного наслідування, наприклад, педагоги активно використовують таку форму стимуляції саморефлексії учнів, як біографічні твори та роздуми про свої цілі та цінності, застосовують тестові методики не стільки для діагностики психологічних особливостей індивіда, скільки для спонукання його до самооцінки і самокритики.

Освітній дискурс не обмежується лише навчальною комунікацією, а й охоплює професійне спілкування теоретиків-дослідників, педагогів-практиків в усній і письмовій формі, безпосереднє або опосередковане спеціальною літературою. Відповідно, педагогічний (освітній) дискурс поділяється на підвиди: дидактичний, академічний, публіцистичний, соціалізуючий і спеціальний. Дидактичний педагогічний дискурс являє собою усну форму комунікації між викладачем і учнями в процесі навчання на занятті. Академічний педагогічний дискурс об'єднує наукові праці, підручники та навчальні посібники з педагогіки і методики, монографії (так звані письмові форми педагогічної комунікації), лекції з педагогіки або методики викладання (усні форми). Публіцистичний педагогічний дискурс охоплює статті у періодичних виданнях, що розглядають побутові проблеми в галузі викладання (умови навчання, оплата праці викладачів та ін.). Вид педагогічного дискурсу, агентами якого є учні і їх батьки (вихователі), згідно з М.Н. Дудіною, можна назвати соціалізуючим [6]. Педагогічний дискурс, що функціонує в межах різних галузей наук, які застосовують досягнення педагогіки (психологія, криміналістика, медицина та ін.), визначається як спеціальний. Педагог, як учасник педагогічного дискурсу, повинен демонструвати свою готовність і відкритість в пошуках реалізації комунікації, яка сприятиме крос-культурному діалогу і гармонізує диверсивність культур.

Таким чином, ми говоримо про універсальність педагогічного дискурсу в рамках полікультурного спілкування і автентичності педагогічного дискурсу. Виходячи з існуючих параметрів автентичності педагогічного дискурсу можна

виділити наступні критерії оцінки, на які варто звернути увагу в ситуації полікультурної комунікації: презентація матеріалів, зміст матеріалів, тема і тематичне єдність, об'єкт вивчення, мовний рівень і природність лексичного наповнення та граматичних форм, когнітивний рівень, методика, оформлення, прагматична ситуація. Залежно від учасників педагогічного дискурсу, ситуація повинна бути адаптована відповідно до перерахованих факторів і зберігати всі притаманні педагогічному дискурсу характеристики: смислову завершеність, структурну, комунікативну і змістову цілісність, зв'язність, композиційну реалізацію, жанрову специфіку, комунікативну цілеспрямованість.

Отже, у психології пострадянського періоду велику увагу приділено міжособистісному спілкуванню педагога, акмеологічному підход до педагогічної комунікації, мотивації соціального успіху в процесі спілкування та формуванню навичок ефективної педагогічної комунікації студентів-майбутніх педагогів.

Ми зазначаємо, що особливого інтересу для психологів, зокрема й освітньої галузі, все частіше набуває поняття «невдалої комунікації», яку можна розглядати як глобальну проблему сучасного суспільства, виткану, насамперед, із комунікативних кордонів: расових, гендерних, вікових, культурних, політичних, релігійних, мовних та багатьох інших. Труднощі їх подолання та відповідні нерозуміння, не в останню чергу розглядаються як причини соціальних і педагогічних конфліктів.

Актуальним стає й аналіз можливостей експлікації умов комунікативного успіху і визначення поняття успішної комунікації. Це питання не таке просте, як здається на перший погляд. Чи є сам факт комунікації демонстрацією її успішності? Або ж комунікація завжди носить інструментальний характер, орієнтований на досягнення деяких зовнішніх по відношенню до власне комунікації цілей і завдань, і не може розглядатися як «досягнення само по собі». У зв'язку з цим важливо прояснити не тільки поняття комунікативного успіху / фіаско, але і додаткових по відношенню до

спілкування феноменів паузи, мовчання, переривання комунікації. Останні, в свою чергу, виявляються важливим внеском в комунікацію.

Список використаних джерел

1. Билык В. С. Англоязычный педагогический дискурс / В. С. Билык // Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Сер.: Філологія. – 2013. – №. (74). – С. 196-200.
2. Богданова И.Н. В поисках адекватной формы знания / И. Н. Богданова // Эпистемы: материалы межвузовского семинара: альманах / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. – С. 40-45.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Издание 2-е, переработанное. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
4. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П.Вацлавик, Д.Бивии, Д.Джексон; Пер. с англ. А. Суворовой. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.
5. Доценко Е.Л. Обыденные представления о структуре общения / Е.Л. Доценко, Л.В. Бессонова // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. – 1999. – №2. – С. 23-33.
6. Дудина М. Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе / М.Н. Дудина // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2014. – № 4. – С. 132-140.
7. Емельянов Ю.Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике / Ю.Н. Емельянов // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 26-33.

8. Еремина Ю. Ю. Особенности функционирования педагогического дискурса и его специфика / Ю.Ю. Еремина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 2. – С. 40-43.
9. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения в исследовании индивидуальности: полисистемный подход: на материале воспитателей дошкольных образовательных учреждений: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.01 / Исмагилова Асия Гарафовна [Место защиты: Перм. гос. пед. ун-т]. – Пермь, 2002. – 44 с.
10. Кабаченко Е. Г. Метафорическая репрезентация концепта «образование» в педагогическом дискурсе / Е. Г. Кабаченко // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – Челябинск, 2006. – N. 6.1. – С. 175-184
11. Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – Т. 4. – С. 25-33.
12. Казанцева Т.В. Исследование психологической близости в теории привязанности / Т. В. Казанцева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. – 2010. – №. 4. – С. 94– 98
13. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни / К.В. Карпинский; Учреждение образования "Гродненский гос. ун-т им. Я.Купалы". – Гродно: ГрГУ, 2002. – 279 с.
14. Кукосян О.Г. Профессиональные особенности первого впечатления в межличностном познании // Психология межличностного познания / Под ред., А. А. Бодалева; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. – С. 174– 177
15. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб,: Питер, 2001. – 544 с.
16. Леонтьев Д.А. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева / Д.А.Леонтьев, И.Б. Ханина // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 1. – С. 20–27.

17. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б.Ф. Ломов // Психол. журн. – 1980. – Т. 14. – №5. – С. 26 – 42.
18. Луговская Е.Г. Механизм формирования социо-эмерджента: лингво-культурные основания и коммуникативный потенциал. Теория собственных форм: образы социального протокола. Коллективная монография, ред. Моисеев В.И., Луговская Е.Г.- М.: Издательский дом «Навигатор», 2016. – 188 с.
19. Макарова Д.В. Эмоционально-интеллектуальный аспект речевого поведения учителя / Д.В. Макарова. – Ярославль: Ремдер, 2008. – 164 с.
20. Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека / В.С. Мерлин // Психологический журнал. – 1980. – Том 1, № 1. – С. 58-71
21. Мунье Э. Манифест персонализма / Э. Мунье. – М.: Республика, 1999. – 348 с.
22. Наливайко Д. Німецький романтизм / Д.Наливайко // Вікно в світ. Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання. – 1999. – № 1. – С. 90-162
23. Панферов В. Н. Интегративный подход в образовании [Электронный ресурс] / В.Н. Панферов // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2003. – Т.3. – №.6. – <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyu-podhod-v-obrazovanii>
24. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
25. Погольша В.М. Социально-психологический потенциал личного влияния : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В.М. Погольша. — СПб., 1998. — 21 с.
26. Сартр Ж.-П. Нудота. Мур. Слова / Ж.-П. Сартр. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 1993. – 464 с.

27. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности / Ю.Хабермас // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 35–40
28. Чернявская В. Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность–дискурсивность–интердискурсивность / В. Е. Чернявская // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. – 2007. – С. 7-26.
29. Юшачкова Т.Б. Проблема понимания и непонимания людьми друг друга / Т.Б. Юшачкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2006. – №. 4. – С. 634-636
30. Argyle M. Social situations / M. Argyle, A.Furnham, J. A.Graham. – Cambridge University Press, 1981. – 310 p.
31. Buck G. Listening comprehension: Construct validity and trait characteristics / G.Buck // Language Learning. – 1992. – Vol. 42(3). – P. 313-357.
32. Gee J. P. Literacy, discourse, and linguistics: Introduction / J. P. Gee // Journal of education. – 1989. – Vol. 171(1). – P. 5-17.
33. Oller Jr. J. W. Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States / Jr. J. W. Oller, A. J. Hudson, P. F. Liu // Language learning. – 1977. – Vol. 27(1). – P. 1-23.
34. Stubbs M. Collocations and semantic profiles: On the cause of the trouble with quantitative studies / M. Stubbs // Functions of language. – 1995. – Vol. 2(1). – P. 23-55.



Розділ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕОРІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

2.1. Комунікація в контексті інтегративної теорії міжособистісної взаємодії

Одним із засновників досліджень проблем педагогічного спілкування є В.А. Кан-Калік, який розглядав його як найважливішу складову професійної творчої діяльності вчителя. Він визначав *професійне педагогічне спілкування* як систему прийомів і навичок органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якого є обмін інформацією, організація виховних впливів і взаємин за допомогою різних комунікативних засобів.

Структура професійного педагогічного спілкування, за В.А. Кан-Каліком, включає низку стадій:

1) орієнтування в умовах спілкування, усвідомлення педагогом свого стилю комунікації з аудиторією, відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування у даному колективі, уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах, створення позитивної атмосфери;

2) залучення до себе уваги об'єкта педагогічного спілкування, де особливого значення набувають мовленнєві характеристики комунікативної діяльності;

3) своєрідний пошуковий етап: відбувається, швидке коригування та остаточне уточнення прийомів педагогічного спілкування;

4) вербальне педагогічне спілкування: вербальні здібності вчителя: виразне яскраве мовлення, що може викликати яскраві образи у слухачів;

5) зворотний зв'язок – змістовний і емоційний [6].

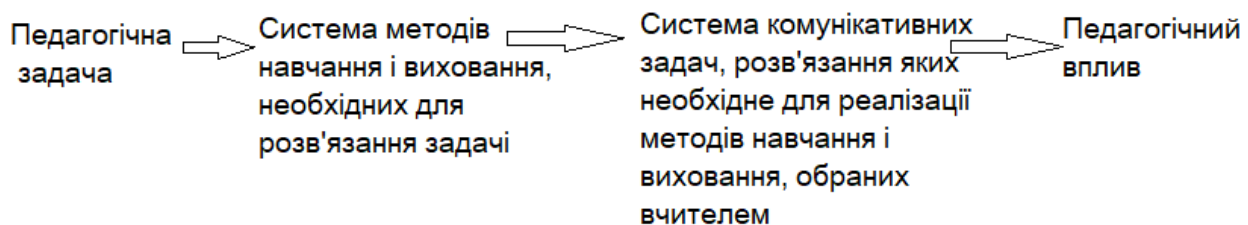
Типи педагогічного спілкування за В.А. Кан-Каліком

Відображення	Ставлення	Звернення	Тип спілкування
Складне (+) / Просте (-)	Особистісне (+) / Рольове (-)	Відкрите (+) / Закрите (-)	
+	+	+	Діалогічне
-	+	+	Довірче
+	+	-	Рефлексивне
-	+	-	Альтруїстичне
+	-	+	Маніпулятивне

-	-	+	Псевдодіалогічне
+	-	-	Конформне
-	-	-	Монологічне

Спілкування, на думку В.А. Кан-Каліка, виступає як засіб вирішення навчальних завдань; соціально-психологічне забезпечення виховного процесу; спосіб організації взаємин викладача і учнів.

Процес педагогічного спілкування відповідно є системою комунікативних завдань, де можна виділити наступні етапи їх розв'язання: аналіз ситуації; перегляд варіантів і вибір з них оптимального; комунікативна взаємодія; аналіз отриманих результатів.



Процес педагогічного спілкування

Конкретизоване в педагогічній діяльності, спілкування, таким чином, виступаючи і як процес вирішення педагогом безлічі комунікативних завдань, і як його результат, є професійно творчою категорією. У процесі спілкування з дітьми педагог здійснює психологічний і комунікативний пошук, пов'язаний з пізнанням індивідуальної своєрідності іншої особистості (вихованця), і вибір відповідно до цього своєрідністю специфічного репертуару виховних доцільних впливів щодо даної дитини. Необхідність постійного розв'язання педагогом комунікативних завдань - як відображення завдань педагогічних - в свою чергу, надає комунікативній структурі педагогічної діяльності яскраво виражений евристичний характер [3].

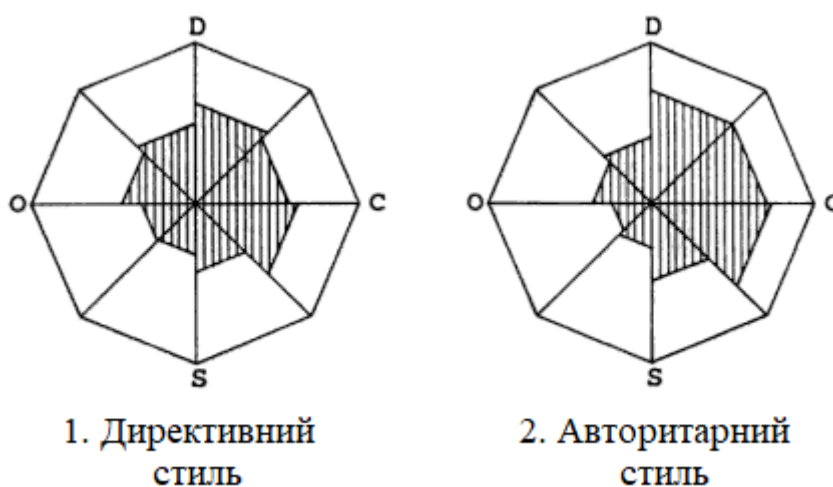
Тренінг професійного педагогічного спілкування згідно із В.А. Кан-Каліком, це система вправ, спрямованих на оволодіння основами професійного спілкування, що складається із двох циклів: 1) включає в себе два цикли: вправ на практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації, що сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління

спілкуванням; 2) вправ на вміння діяти у конкретних педагогічних ситуаціях [6].

2.2 Зарубіжні моделі педагогічної взаємодії

Модель міжособистісної педагогічної взаємодії запропонували Т. Wubbels, Н. Creton, Н. Нооymayers [34].

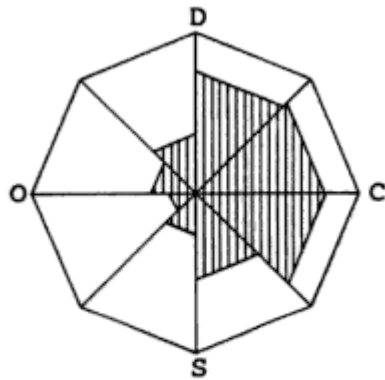
Дана модель є адаптацією моделі міжособистісних стосунків Т.Лірі (1957), згідно з якою поведінка вчителя може бути пояснена у двох вимірах (Кооперація (С) – Опозиція (О) та Домінантність (D) – Підкорення (S)) у формі восьми секторів, кожен з яких описує різні поведінкові аспекти: Лідерство, Товарицькість, Розуміння, Відповідальність і Свобода, Незгода, Незадоволеність, Упередженість і Вимогливість щодо суворого слідування правилам. У 1991 році на базі цієї моделі було створено Опитувальник педагогічних інтеракцій (QTI), популярний нині у педагогічній психології англomовних країн. Нижче зображено стилі педагогічної взаємодії.



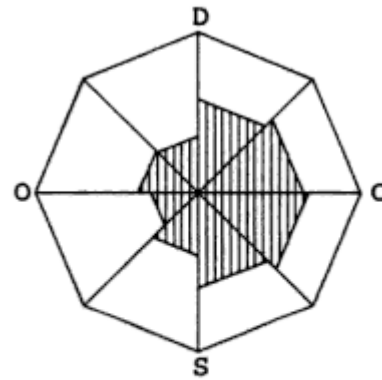
Очевидно, що обидва ці стилі передбачають високий рівень доміантності при низьких показниках підкорення, водночас характеризують педагогів як здатних до співпраці, таких, що йдуть на компроміс при цьому захищаючи власну точку зору і намагаючись переконати співрозмовників у своїй правоті.

Поєднання толерантного і авторитарного стилів становить особливий тип міжособистісних стосунків педагогів, де попри несхильність до підкорення,

є виражене прагнення до співпраці, роботи в колективі, товариськість і комунікабельність. Натомість при чистому толерантному стилі доміантність, лідерські якості педагогів виражені значно менше, прагнення до співпраці лишається актуальним однак зростає і рівень підкорення, піддатливість впливам інших людей.

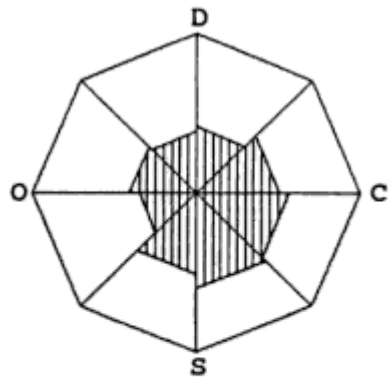


3. Толерантно-авторитарний стиль

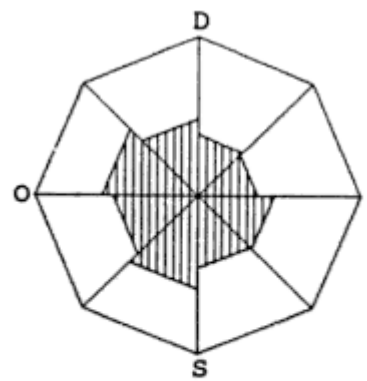


4. Толерантний стиль

Наступні два стилі: скептично-толерантний та скептично-агресивний характеризуються переважно опозиційністю, прагненням протиставляти себе колективу, не погоджуватися із думками інших та не шукати компромісів захищаючи свою думку. По суті відбувається протиставлення без чітко вираженої власної позиції. Якщо у випадку наявності толерантності високий рівень опозиційності гармонізується певною налаштованістю на співпрацю, то агресивність підкреслює риси опозиційності й, водночас, означає більшу сконцентрованість на інших (постійна запекла боротьба з ними) ніж на реалізації власних потреб і захисті власних інтересів (боротьба заради боротьби).

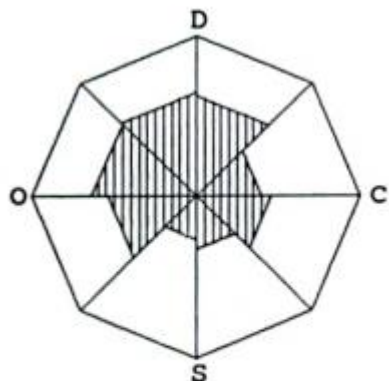


5. Скептично-толерантний стиль

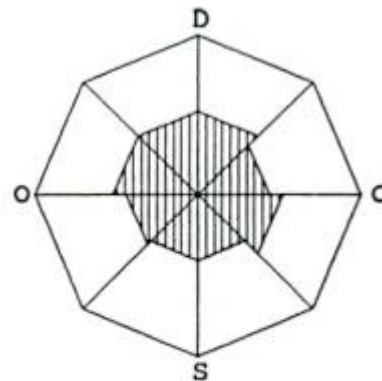


6. Скептично-агресивний стиль

Репресивний стиль (такий, що подавляє) характеризуються високим рівнем опозиційності при вираженій домінантності. Педагог не налаштований на співпрацю, вперто наполягає на своєму, навіть якщо сам знає, що його співрозмовник має рацію, бажання домінувати попри усі обставини стає основною потребою і метою взаємодії.



7. Репресивний стиль



8. Тривожний стиль

Восьмий стиль міжособистісної педагогічної взаємодії на перший погляд виглядає найбільш гармонійним, однак характеризується вираженою тривожністю, зосередженістю на співпраці, страхах втратити авторитет і, водночас, зробити помилку. Це зумовлює небажання проявляти свої лідерські якості, наполягати на своїй думці, якщо вона суперечить поглядам більшості, однак помірний рівень опозиційності призводить до певного скептицизму, критичної налаштованості щодо оточуючих. Постійна тривога, відсутність

відчуття самореалізованості стають причинами внутрішньо особистісних конфліктів і врешті, зумовлюють професійне вигорання педагогів.

У типології *комунікативних стилів педагогів* J.C. McCroskey і P. Kearney вказується, що базовими для педагогів є такі комунікативні якості як *асертивність, гнучкість і чуйність (емпатійність)* [21].

Асертивність переважно стосується вмінь вчителя контролювати клас, тобто підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, заохочувати їх до активності та ефективної діяльності на уроці. Ефективні педагоги завжди вміють структурувати свою діяльність, вони ініціативні, впевнені у собі і заохочують учнів до дискусії на противагу формальному засвоєнню знань без їх когнітивного та емоційного опрацювання. Асертивний вчитель володіє навичками невербальної комунікації, вміє вокально, поставою та жестами сформувати потрібні акценти при викладі інформації.

Гнучкість є вміння педагога адаптуватися до індивідуальних особливостей своїх учнів, реагувати відповідно до зміни психологічного клімату як в класі в цілому, так до поведінки окремого учня зокрема. Саме гнучкість лежить в основі популярного нині індивідуального підходу до навчання та виховання школярів і студентів.

Чуйність (емпатійність) – емоційність, сенситивність, розуміння та відображення почуттів учнів. Сюди ж слід віднести й навички зворотнього зв'язку, використання заохочень і мінімізації фрустрації учнів і студентів. Дослідники вважають, що ефективне навчання неможливе без емоційного насичення процесу викладу матеріалу, використання таких засобів, щоб навіть дуже складний матеріал став зрозумілим усім без винятку учням.

Проаналізувавши зв'язок стилів керівництва та стилів комунікації педагога V.P. Richmond і J.C. McCroskey [25] запропонували модель управління комунікативними стилями (MCS). Згідно з якою комунікаційні стилі розглядаються як криву на континуумі, починаючи від верхньої точки, центрованої на керівництві (коли керівник приймає всі рішення і просто

повідомляє їх підлеглим) до точки базованої на субординації (коли співробітники беруть участь практично в усіх процесах прийняття рішень).

Дана модель базується на визначенні комунікативного стилю педагога R.W. Norton (1978) – тобто невербальної і вербальної взаємодії, результатом якої є розуміння, фільтрування та засвоєння певних знань учнями. Цікавим з точки зору вітчизняного дослідника є саме фільтрування знань – не бездумне поглинання усієї поданої інформації, а відбір необхідної, корисної та цікавої; педагог при взаємодії з учнями не просто передає їм свої знання і вимагає суворого відтворення, а творчо підходить до процесу навчання, зацікавлює учнів, й, зрештою реалізує такий популярний у вітчизняній педагогіці індивідуальний підхід [24] .

У цьому контексті з'являється нове для нас поняття – *емоційне навчання*. Тобто передача знань повинна бути не просто інформаційно насиченою, а й викликати в учнів певні емоційні переживання, при цьому й сам педагог має бути досить емоційним задля того, аби ефективно навчати учнів і стимулювати у них бажання вчитися. Відповідно комунікативні стилі педагогів можуть бути орієнтованими на учнів і орієнтованими на себе.

Педагог, орієнтований на учнів, зазвичай достатньо товариський, у навчанні використовує дискурсивні діалогічні методи, намагається знайти спільну мову з кожним учнем, подає інформацію так, аби вона була зрозуміла практично всім учням класу. Стиль керівництва колективом у такого педагога є демократичним, а стиль подачі інформації – емоційно насиченим.

Педагог, орієнтований на себе, переважно зосереджений на власній освіченості, уникає діалогу з учнями, намагається передати їм якнайбільше інформації, незважаючи на те, зрозуміла вона для учнів, чи ні. Стиль керівництва колективом зазвичай авторитарний, а стиль навчання – неемоційний, такий, що базується лише на фактах.

Найважливішим фактором, що визначає ефективність педагогічного спілкування, є тип установки педагога. Під установкою мається на увазі готовність реагувати певним чином у однотипній ситуації. Наявність негативної

установки викладача на того чи іншого студента можна визначити за такими ознаками: викладач дає "поганому" учню менше часу на відповідь, ніж "хорошому"; не використовує навідні питання і підказки, при невірній відповіді поспішає переадресувати питання іншому учневі або відповідає сам; частіше засуджує і менше заохочує; не реагує на вдалу дію учня і не помічає його успіхів; іноді взагалі не працює з ним на занятті. Відповідно про наявність позитивної установки можна судити по таких деталях: довше очікування відповіді на питання; при проблемах задає навідні запитання, заохочує усмішкою, поглядам; при невірній відповіді не поспішає з оцінкою, а намагається підкоригувати учня; частіше звертається до нього поглядом в ході заняття. Дослідження показують, що "погані" учні в чотири рази рідше звертаються до педагога, ніж "хороші"; вони гостро відчують необ'єктивність педагога і болісно переживають її [19].

2.3 Комуникативна компетенція та компетентність

Питання про основні відмінності між компетенцією і компетентністю актуальне у багатьох дослідженнях протягом тривалого часу. Визначити межі цих понять часто буває достатньо складно. Деякі енциклопедичні словники навіть не розрізняють їх, наприклад, радянський енциклопедичний словник, натомість тлумачний словник під редакцією Д.І. Ушакова тлумачить ці поняття як два принципово різні. В Академічному тлумачному словнику української мови *компетенція* визначається як добра обізнаність з чимось¹⁶, а *компетентність* – властивість за значенням «компетентний» тобто який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий¹⁷, тим самим практично ототожнюючи компетенцію та компетентність.

Синонімами англ. «competence» є вправність, здібності, вміння, кваліфікація, обізнаність, талант (capability, ability, competency, capacity, proficiency, accomplishment).

¹⁶ <http://sum.in.ua/s/kompetencija>

¹⁷ <http://sum.in.ua/s/kompetentnyj>

У Словнику іншомовних слів Мельничука¹⁸ *компетенція* (лат. *competentia*, від *compe-te* – взаємно прагну; відповідаю, підходжу) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід. Відповідно, *професійна компетенція* – це вміння використати знання, навички, досвід в конкретно даних умовах, досягнувши при цьому максимально позитивного результату.

На думку А.В. Хуторського «компетенція» - це коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом тобто володіє певним набором знань, умінь, навичок, способів діяльності, необхідних для якісної продуктивної діяльності, натомість компетентність – це набута відповідна компетенція, що включає особистісне ставлення людини до неї і до предмету діяльності. Згідно із Н.В. Нагорною, невідповідність у визначенні компетенції та компетентності виникла в наслідок неточного перекладу рекомендацій Ради Європи, коли англійське «*competency*» помилково перекладалося на співзвучне компетенція. Причиною цього є відповідність двох українських еквівалентів: компетенція і компетентність, одному англійському – *competency(e)* [7].

Компетенції як внутрішні, потенційні знання проявляються у компетентностях людини. З цих позицій І.О. Зимняя, виділяє три основні групи компетенцій, які в подальшому є основою для компетентності. Перша група компетенцій це компетенції, що стосуються людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування. Вони є суттю компетенцій здоров'язбереження, ціннісно-сміслових орієнтацій в світі, інтеграції, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії. До другої групи належать компетенції безпосередньо пов'язані з діяльністю людини. Сюди входять компетенції пізнавальної та інших видів діяльності, інформаційних технологій тощо. І до третьої групи належать компетенції, пов'язані із соціальною взаємодією людини тобто зі спілкуванням: усне і письмове спілкування, монолог, діалог, кроскультурне спілкування, ділове

¹⁸ <http://slovopedia.org.ua/42/53402/284234.html>

листування, діловодство, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта [9].

Спроба розглянути компетентність у психологічній концепції управління була зроблена М. Кьярстом, який виділив різні типи компетентності:

- Передумови компетентності (здібності, талант, досвід, освіта, стаж);
- Діяльність людини як процес (її опис, структура, характеристики та ознаки);
- Результати діяльності (кількісні та якісні показники).

Дослідник зазначає, що компетентність окремої людини дуже динамічна, а тому її складно виміряти і можна оцінити лише за результативністю виконаної роботи. Звідси, компетентність як така окремо не існує, вона зустрічається лише у конкретній галузі, проблематиці, в конкретній спеціальності або «галузі компетентності».

Стосовно педагогічної діяльності, то найповніше визначення компетенцій і компетентності дає В.Д. Шадриков. Він виділяє наступні складові компетентності педагога, які, у свою чергу, складаються із низки важливих компетенцій [10].

1. Компетентність в галузі особистісних якостей:

- емпатійність і соціорефлексія;
- самоорганізованість;
- загальна культура.

2. У постановці цілей і завдань педагогічної діяльності:

- вміння ставити цілі і завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- вміння трансформувати тему занять у педагогічне завдання;
- вміння залучити учнів до процесу формулювання цілей і завдань.

3. У мотивуванні учнів:

- вміння створювати ситуації, що забезпечують успіх у навчальній діяльності;

- вміння створювати умови для позитивної мотивації учнів;
- вміння створювати умови для самомотивування учнів.

4. У забезпеченні інформаційної основи педагогічної діяльності:

- компетентність у методах викладання;
- компетентність у предметі викладання;
- компетентність у суб'єктивних умовах педагогічної діяльності.

5. У розробці програми, методичних, дидактичних матеріалів і прийнятті педагогічних рішень:

- вміння вибрати і реалізувати типові освітні програми;
- вміння розробити власну програму, методичні та дидактичні матеріали;
- вміння приймати рішення у педагогічних ситуаціях.

6. В організації педагогічної діяльності:

- вміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини;
- вміння організувати навчальну діяльність учнів;
- вміння проводити педагогічну оцінювання.

Таким чином, категорія професійна компетентність визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи та значною мірою визначає якість діяльності педагога.

У зарубіжній психології та психолінгвістиці використовуються поняття «*Communicative competence*» і «*Linguistic competence*», які перекладаються саме як «компетенція» (а не «компетентність»).

«Батьком» поняття «комунікативна компетенція» (1966 р.) вважається американський мовознавець Д. Гаймес, згідно із ним, це внутрішнє знання ситуаційної доречності мови. Вчений виділяв у структурі комунікативної

компетенції граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсивну компетенції [19]. Д. Гаймес відомий також розробкою *моделі SPEAKING*, згідно з якою для мовленнєвої взаємодії важливі наступні фактори: ситуація спілкування (Setting and Scene), учасники (Participants), ціль (Ends), послідовність актів (Act Sequence), ключова ідея мовленнєвого акту або його образ дій (Key), інструментарій (Instrumentalities), норми (Norms), жанр (Genre).

Лінгвістична компетенція – це знання системи мови та правил оперування мовними засобами в процесі мовленнєвої діяльності. Американський лінгвіст Н. Хомський виділив в рамках своєї концепції поняття компетенції (природженої здатності до мови – competence) як протиставлення «використанню мови». Компетентний мовець / слухач повинен, на думку Н. Хомського, утворювати / розуміти необмежену кількість речень за трансформаційними моделями і мати судження про висловлення. Відповідно, мовна або лінгвістична компетенція – це цілісне знання про рідну мову, яке дозволяє людині стати ідеальним мовцем і слухачем, експертом у правильності та осмисленості висловлювань. Це знання описується граматиною, що включає в себе набір правил, що регулюють породження всіх можливих в даній мові структур речень шляхом перетворення вихідної конструкції, а також опис граматичних відносин в самих реченнях і між ними [5].

До кінця 60-х - початку 70-х рр. послідовники Н. Хомського (а з деякими застереженнями і він сам) починають розуміти під даними термінами "мовну здатність", тобто потенційне знання мови і про неї його реального носія, і "мовну активність", тобто реальне мовлення у реальних умовах. Зміст цих понять чітко сформулював Д. Слобін, вказавши на відмінність між тим, що людина теоретично здатна говорити і розуміти, і тим, що вона насправді говорить і розуміє в конкретних ситуаціях.

Лінгвістична компетенція забезпечує пізнавальну культуру особистості учня, розвиток логічного мислення, пам'яті, уяви, оволодіння практичними навичками самоаналізу, самооцінки, а також формування лінгвістичної рефлексії як процесу усвідомлення своєї мовної діяльності.

Американський лінгвіст Л. Бахман представив детальну структуру лінгвістичної компетенції, до складу якої входять компетенції: 1) організаційна, що складається з граматичної і текстуальної, і 2) прагматична, що складається з іллокутивної та соціолінгвістичної [19]. Організаційна компетенція включає здібності, пов'язані з володінням формальною структурою мови, які необхідні для створення або впізнання граматично правильних речень, розуміння їх змісту тобто складається з граматичної і текстуальної компетенцій. Граматична компетенція зумовлює вибір слів для вираження конкретних значень, їх форму і розташування у висловлюваннях для вираження речень, а також їх матеріальне втілення у вигляді звуків або письмових знаків. Текстуальна компетенція включає знання умовностей з'єднання висловлювань в текст. Прагматична компетенція, на відміну від організаційної, пов'язана зі стосунками між особами, які використовують мову, і конкретним контекстом спілкування. Вона включає іллокутивну компетенцію, тобто знання прагматичних умов виконання потрібних функцій мови, і соціолінгвістичних – знання відповідних соціокультурних умов використання цих функцій у заданому контексті.

Як зазначає О.Д. Божович, у радянській і пострадянській психології, психодидактиці натепер концепція Н. Хомського не влаштовує фахівців, але термін "прижився" і з іншим значенням. Мовну компетенцію (мовну здатність) тлумачать найчастіше як сукупність конкретних умінь, необхідних члену мовного співтовариства для мовних контактів з іншими і оволодіння мовою як навчальною дисципліною. Зауважимо, що багато дослідників не користуються терміном «мовна компетенція», замінюючи його висловами «знання мови», «володіння мовою» і маючи на увазі не сукупність окремих умінь, а цілісні великі блоки їх, які в ряді випадків збігаються у представників різних спеціальностей (наприклад, здатність до побудови висловлювання, здатність до розуміння мови в роботах Ю.Д.Апресян і говоріння, слухання як особливі види мовленнєвої діяльності в трактуванні І. О. Зимньої). Як ширшу систему, до складу якої входить мовна компетенція, слід розглядати *компетенцію носія мови*, що включає крім мовної цілий ряд інших компетенцій: комунікативну (та

як частину її – мовну), культурологічну (частина її – соціолінгвістичну), частково – когнітивну [1].

В структурі комунікативного процесу, на думку О.Д. Божович, особливо важливе місце посідає фаза орієнтування – врахування особливостей учасників та умов спілкування. Власне орієнтування охоплює низку аспектів, що можуть розглядатися у складі *комунікативної компетенції* як її компоненти. Насамперед це «орієнтування у співрозмовнику» та «орієнтування у ситуації спілкування». Орієнтування у співрозмовнику є умовою не лише ефективного спілкування, а й розуміння людей у міжособистісних стосунках, відповідно існує потреба не просто уявляти особистість партнера, а й моделювати комунікативно значущі особливості особистості співрозмовника у кожній конкретній ситуації й у соціальному контексті загалом [2].

Процес професійного становлення – це розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності.

На думку С.О. Дружилова [3] досягнення професійної успішності пов'язано із забезпеченням необхідного рівня професійної компетентності. Професійне навчання може розглядатися як формування основ (передумов) майбутньої професійної компетентності. У загальному випадку в моделі навчання автор виділяє чотири стадії, що характеризують процес професійного навчання, починаючи від стадії початкового знайомства з новим матеріалом (професійними знаннями, концепціями, навичками) і закінчуючи стадією сформованої професійної компетентності.

Перша стадія: *несвідома некомпетентність* - у людини немає необхідних знань, умінь, навичок, і вона не знає про їх відсутність або взагалі про можливі вимоги для успішної діяльності: «Я не знаю, що я не знаю».

Друга стадія: *свідома некомпетентність* - людина усвідомлює, що їй не вистачає професійних знань, умінь, навичок. Тут можливі два результати а) конструктивний (як форма прояву особистісної та професійної активності) і б) деструктивний (форма соціальної пасивності). Конструктивний шлях означає,

що усвідомлення суб'єктом своєї професійної некомпетентності сприяє підвищенню його мотивації на набуття відсутніх професійних знань, умінь, навичок. Деструктивний результат може призводити до виникнення почуття невпевненості в своїх силах, психологічного дискомфорту, підвищеної тривожності, які заважають подальшому професійному навчанню: «Я знаю, що я не знаю».

Третя стадія: *свідома компетентність* людина знає, що входить в структуру і становить зміст її професійних знань та може їх ефективно застосовувати: «Я знаю, що я знаю».

Четверта стадія: *несвідома компетентність* – професійні навички повністю інтегровані, вбудовані в поведінку; тобто професіоналізм є частиною особистості. Несвідома компетентність характеризує рівень майстерності, однак саме для цієї стадії існує велика небезпека професійної деформації й, зокрема, професійного вигорання.

Перехід на вищий щабель професіоналізму неможливий без усвідомлення того, у чому фахівець ще некомпетентний.

Професія педагога – це багатовимірний простір, що складається із трьох основних компонентів: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя. Н.В. Кузьміна, аналізуючи професійну компетентність педагога, розглядає її як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати освітньо-виховні завдання, по суті, компетентність розуміється як показник, що забезпечує професійну успішність. В структурі професійної компетентності вчителя Н.В. Кузьміна виділила наступні *компоненти*:

- соціально-перцептивна компетентність (знання людей, її основу складають спостережливість і проникливість);
- соціально-психологічна компетентність (закономірності поведінки, діяльності і відносин людини в професійній групі);

- аутопсихологічна компетентність (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, вміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективність);
- комунікативна компетентність (знання про різні стратегії і методи ефективного спілкування);
- психолого-педагогічна компетентність (знання методів здійснення впливу).

Характеризуючи комунікативний компонент діяльності педагога, Н. В. Кузьміна підкреслює, що педагогічна діяльність - спільна діяльність вчителя та учнів, а її успіх багато в чому залежить від того, як складуться взаємини між ними.

Комунікативна компетентність тотожна компетентності у спілкуванні, розділяється Л.А. Петровською. На початку своїх досліджень в даній галузі вона, тим не менш, розглядала комунікативну компетентність як елемент компетентності в спілкуванні. Це пов'язано з традиційним для пострадянської соціальної психології виділення комунікаційного, перцептивного та інтерактивного компонентів спілкування. У цих роботах комунікативна компетентність розуміється як здатність особистості, спираючись на свої знання і вміння в області комунікації, встановлювати і підтримувати контакти з різними людьми. Однак надалі, продовжуючи свої дослідження, Л.А. Петровська прийшла до висновку, що *комунікативна компетентність і компетентність в спілкуванні тотожні* і являють собою розуміння самого себе і готовність до контактів з різною дистанцією - як близькою, так і виключно формальною [8]. Схожої точки зору дотримується і Ю.М. Жуков, розглядаючи комунікативну компетентність як самостійне явище. Він описав це утворення як метакомпетентність, присутню тією чи іншою мірою у всіх видах компетентності: професійної, соціальної, міжособистісної. При цьому всі перераховані елементи розглядаються як складові комунікативної компетентності. Подібний підхід дозволив сформулювати наступне її визначення: *готовність і вміння планувати і реалізовувати комунікативні дії з*

опорою на наявні зовнішні і внутрішні ресурси. Продовжуючи дослідження в співавторстві з П.В. Растянниковим і Л.А. Петровською, Ю.М. Жуков приходить до досить важливого висновку, що саме комунікативна компетентність виявляється ресурсом, необхідним в будь-якій соціальній взаємодії [5].

Г.М. Андрєєва під комунікативною компетентністю розуміє *здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми*. Такого роду компетентність передбачає вміння розширювати (або звужувати) коло спілкування і вміння варіювати його глибину (вміння вести спілкування на різних рівнях довіри), розуміти і бути зрозумілим партнерам по спілкуванню [1]. На думку Г.А. Ковальова, комунікативна компетентність – це такі *індивідуальні якості, внутрішньоособистісні психологічні детермінанти, які відповідають за успішність процесу соціального пізнання, який проявляється в ефективній вибірковості та оптимальному самоналаштуванні афективних і когнітивних його характеристик для цілей адекватного відображення соціальних об'єктів*.

Ю.М. Ємельянов і М.М. Обозов представляють третю точку зору на комунікативну компетенцію, розглядаючи її як самостійний феномен. Ю.М. Ємельянов визначає комунікативну компетентність як *сукупність вербальних і невербальних умінь і навичок, необхідних для адаптації і взаємодії з іншими людьми* [4]. Одним з яскравих її проявів можна вважати здатність людини вступати в міжособистісні стосунки і встановлювати прийнятну ступінь контакту. Крім того, він показав, що комунікативна компетентність особистості може розвиватися під впливом нового життєвого досвіду (як з власної біографії, так і взятого з життя інших людей), загальної ерудиції, естетичної діяльності (вона сприяє розвитку творчих здібностей), використання наукових методів. М.М. Обозов, кажучи про комунікативну компетентність і розглядаючи її як окреме явище, пропонує розмежовувати два її аспекти: – орієнтованість особистості в ситуаціях, що виникають при спілкуванні, заснована на отриманих протягом життя знаннях і власному особистому досвіді; – здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими в зв'язку з розумінням себе і інших в

умовах зміни психічно станів, міжособистісних відносин і ситуації, що супроводжує спілкування [8]. Він також підкреслює, що *комунікативна компетентність може розвивати завдяки накопиченню життєвого досвіду, нових знань і рефлексії*. Незважаючи на істотні відмінності в розглянутих точках зору на природу комунікативної компетентності, кожна має гідні аргументи і вимагає уваги. Той факт, що паралельно існують різні підходи, каже, головним чином про те, що поки рано ставити крапку в дослідженнях комунікативної компетентності, а також про затребуваність даного поняття в сучасних умовах. До того ж, необхідно відзначити, що комунікативна компетентність розглядається як купується характеристика, яка необхідна для соціальної адаптації та спілкування, і розвивається з плином життя в міру засвоєння особистістю соціокультурного досвіду і розширення сфери взаємодії з іншими людьми. Крім обов'язкового професійної освіти і професійно важливих якостей це саме те, що необхідно сучасному педагогу.

2.4. Комунікативні стратегії та стилі педагогічного спілкування

Поняття «комунікативна стратегія» включено в інструментарій дидактики відносно нещодавно та по-різному визначається залежно від цілей та парадигми дослідження. Найчастіше даний концепт прирівнюється до усвідомленого плану вирішення проблеми, досягнення певної комунікативної цілі спілкування. Л.Бахман розумів стратегічну компетентність як ментальну здатність реалізовувати компетентність у певному комунікативному процесі. Операційний інструментарій стратегічної компетенції складають процеси оцінювання, планування та виконання. Орієнтуючись на поставлену комунікативну мету, учасник комунікації повинен оцінити свій рівень лінгвістичної компетентності, а також рівень співрозмовника: побудувавши стратегічну лінію спілкування таким чином, щоб отримати бажаний результат. При цьому зазначається, що комунікативні стратегії поза певним контекстом комунікації не існують.

У зарубіжній психологічній науці протягом 1970-х років сформувалося чотири базові напрямки вивчення комунікативних стратегій (англ. CSs): L.

Selinker (1972), T. Váradí (1973, 1980), E. Tarone (1977) і S.J. Savignon (1972). Розглянемо їх детальніше. Зокрема, L. Selinker розглядав комунікативні стратегії в контексті міжнаціонального спілкування, тобто їх використання не залежить від мови спілкування (рідної чи іноземної), а універсальне у різних життєвих ситуаціях, зумовлене особистістю самої людини. S. J. Savignon виділяє граматичну, соціолінгвістичну, компенсаторну компетенції мовленнєвої стратегії, або простіше, комунікативні стратегії. E. Tarone визначив *комунікативні стратегії* як модель комунікативної компетентності особистості, що виявляється у різних обставинах її життя, незважаючи на стреси чи відчуття психологічного благополуччя. Логічно припустити, якщо існує комунікативна стратегія, повинна бути і *комунікативна тактика*, проте зазвичай ці два поняття вживаються як синоніми [31].

Комунікативні стратегії базуються на знанні свої співрозмовників (їх психологічних особливостей, освіти, професії) та на очікуваному впливі повідомлень на більш широкий соціальний контекст. Комунікативна тактика – це покроковий план дій з обов'язковим розумінням комунікативних ресурсів, які використовуватимуться при спілкуванні з конкретними людьми чи певною цільовою аудиторією. Відповідно, комунікативна компетентність складається як із комунікативних стратегій, так і з комунікативних тактик.

Критерії комунікативних стратегій: 1) Одна людина хоче передати повідомлення (М) іншій людині, однак невпевнена (об'єктивно чи суб'єктивно), що інша людина її зрозуміє; 2) Для передачі повідомлення його зміст спрощується (повідомляється частина інформації, використовуються не терміни, а побутові слова) або форма подачі змінюється (робляться повторення, застосовуються лестоці, навіювання тощо).

T. Váradí виділив наступні комунікативні стратегії: перебільшення і применшення значень, їх зміну, генералізацію, знецінення та парафраз. По суті більшість з них натепер вважаються засобами маніпуляції (маніпулятивними стратегіями) тож можна припустити, що комунікативні стратегії мало чим

відрізняються від стратегій маніпулятивних, й спрямовані на зміну поведінки людини під впливом повідомлень іншої.

Згідно із М. Celce-Murcia [14], виділяються п'ять комунікативних стратегій: *стратегії досягнення* (досягнення мети будь-якими засобами, зокрема за допомогою брехні, лестоців, універсальних слів, нелінгвістичних засобів тощо); *стратегії зупинки часу* (використовуються для затягування часу, розширення промови не за рахунок її змістовного наповнення, а через використання слів-паразитів, зумисного повторення, тощо), *стратегії самоконтролю* (використовуються для виправлення допущених у розмові помилок, насамперед це так звані зойки «ой, пробачте!» і самоперезфразування), *стратегії взаємодії* (прямий заклик про допомогу, непряме прохання про допомогу, запит повторення, запит на роз'яснення, запит про підтвердження, експресія нерозуміння як вербальна, так і невербальна), *соціальні стратегії* (використання мови для розширення своїх соціальних зав'язків, сюди ж відносять й соціальні мережі та опосередковане комп'ютером спілкування).

Стратегії досягнення є найбільш маніпулятивними, оскільки їхня мета передбачає отримання власної користі від спілкування. Як показали дослідження S.Mujahadah, D.Rukmini, A.Faridi [22] дану стратегію використовують як інтровертовані, так і екстравертовані особистості, оскільки її реалізація зазвичай вимагає вербальних і невербальних засобів, а ще краще – їх вдалого поєднання.

Стратегія зупинки часу властива людям, які погано розуміють предмет розмови, але не уникають її, а просто затягують час, вважаючи, що рано чи пізно необхідність спілкування припиниться (наприклад, закінчиться час лекції). У ситуаціях розв'язання проблем така стратегія дозволяє довше подумати перед тим, як прийняти рішення, обрати найкращий варіант із багатьох можливих, частіше використовується інтровертами.

Стратегії самоконтролю використовуються задля справляння гарного враження на інших («важливо не допускати помилок, а вчасно їх виправляти»). Людина, застосовуючи дану стратегію, ніби підкреслює іншим свою

акуратність, сумлінність цим самим викликаючи повагу і/або співчуття, однак в цілому виглядає цілком пристойно в очах інших людей (насамперед керівників чи викладачів). Однак у даної стратегії є й інший полюс – виправлення помилок інших людей. Здавалося б, людина видається освіченою, однак позбавленою тактовності, її прагнення виділитися своїми знаннями принижуючи інших, нерідко заважає ефективній комунікації. Якщо моніторинг своїх помилок властивий більше інтровертам, то контроль за чужими помилками – екстравертам.

Стратегії взаємодії це стратегії підтвердження: власної значущості, зрозумілості, потрібності, причетності до соціальних груп тощо. Це найбільш кооперативні, налаштовані на співпрацю стратегії, однак із вираженим маніпулятивним ефектом, які частіше використовуються екстравертами, а не інтровертами.

Соціальні стратегії стосуються більш широкого контексту взаємодії, ніж припускається ситуацією спілкування і тут вправнішими виявляються екстраверти, однак за даними S.Mujahadah, D.Rukmini, A.Faridi, відмінності між ними та інтровертами не є статистично значущими.

Серед комунікативних стилів, які педагог використовує у спілкуванні з учнями J. Lemke виділив наступні: називання і припинення діалогу (зазвичай при авторитарному стилі управління класним колективом); наголос на важливості і недоцільності (при демократичному стилі); розмежування різних видів діяльності (при авторитарному та демократичному стилях взаємодії з учнями); постановка «закритих» запитань (при авторитарному стилі управління класом) [23].

Називання і припинення діалогу – вчитель сам обирає учня, який відповідає на його запитання («А зараз до дошки піде О.»), натомість не дозволяє йому до кінця висловити свою думку і завершує розпочатий діалог «Дякую, нам потрібно рухатись далі», «Здається ти все сказав, достатньо»). Цей стиль обмежує свободу учнів, не дає розгортатися творчим процесам і нерідко зумовлює неадекватну оцінку педагогом знань учнів.

Наголос на важливості і/або недоцільності – аналог схваленню та осуду при демократичному стилі управління класним колективом, наприклад, «Олено, це гарна ідея!», «Ти маєш рацію!», чи навпаки «Цікаво, але я мав на увазі трохи інше», «Те, про що ти говориш, справді важливо, але з іншого боку...». Цей комунікативний стиль корисний при взаємодії із сором'язливими учнями, оскільки при неправильній відповіді дозволяє їх підтримати (не боятися відповідати та висловлювати свою думку), а при правильній – зміцнює їх самооцінку, додає авторитету в очах однокласників.

Розмежування різних видів діяльності – вчитель чітко визначає завершення одного виду діяльності та перехід до іншого «А тепер перейдемо до вивчення нової теми», «Розглянемо зв'язок цієї теми із тим, як вона висвітлюється в суміжних дисциплінах». Цей прийом дозволяє підтримувати увагу учнів протягом всього уроку, структурує час для гіперактивних і астенічних дітей. Оскільки даний стиль комунікативної взаємодії застосовується насамперед для оптимізації взаємодії з класним колективом, то він частіше застосовується при демократичному стилі управління, але нерідко зустрічається й при авторитарному, коли вчителю важливо структурувати матеріал і час в першу чергу для себе.

Постановка «закритих» запитань – вчитель чітко регламентує оцінювання знань учнів, ставлячи питання із конкретними однозначними відповідями «Скільки буде $7*7?$ », іншої правильної відповіді як «49» бути не може; всі відхилення від теми уроку і розгорнуті відповіді на запитання жорстко заперечуються вчителем.

М. М. Martin, S. A. Myers, Т. Р. Mottet виділили ***п'ять мотивів комунікації учнів з вчителями: виправдання, функціонально-рольові, участі у діяльності, базовані на гармонійних стосунках і базовані на лестощах.*** Мотивовані гармонійними стосунками з педагогами, учні засвоюють знання завдяки контакту з вчителем, в процесі безпосереднього спілкування, де головне місце займають стосунки взаємної поваги та довіри. Мотивовані функціонально-рольовою взаємодією, учні сприймають вчителя, як авторитетну

особистість, що володіє необхідними для засвоєння знаннями; їх не турбує міжособистісна комунікація, відхилення від теми на уроці вони сприймають як марну витрату часу, натомість зацікавлені у якнайбільшому отриманні інформації, що стосується саме навчального матеріалу. Мотивовані участю у діяльності, учні демонструють вчителю високий рівень засвоєння матеріалу, вміння застосовувати отримані знання на практиці, часто конкурують з вчителем за обсягом інформації з певної проблематики. Мотив виправдання характерний для учнів, які із різних причин не засвоїли тему уроку, всім відомі фрази «Не було часу, захворів, боліла голова, приїхала тітка в гості тощо». Мотивовані лестощами, учні намагаються здобути авторитет вчителя демонструючи йому своє позитивне ставлення («Ви ж наша класна мама», «Як гарно виглядаєте, аж милуюся Вами»).

У асертивних (впевнених у собі та своїх комунікативних здібностях) учнів домінують функціонально-рольові мотиви, мотиви відносин і мотиви участі у діяльності, натомість учням, які відчують тривогу при спілкуванні, подібні мотиви нехарактерні, їм легше виправдатися і використати лестощі, аніж відкрито взаємодіяти із вчителем. Вербально агресивні учні дуже рідко використовують функціонально-рольові мотиви у взаємодії з педагогами, натомість їм більш властиві мотиви лестощів (які мають іншу сторону – приховану агресію стосовно вчителя). Функціонально-рольові мотиви характерні насамперед, для людей, спрямованих на отримання інформації, їм важливий результат, а не процес. Загалом же у сучасній школі найбільш поширеними мотивами спілкування учнів (й студентів) з педагогами є мотиви гармонійних стосунків і мотиви участі у діяльності. Крім того, доведено, що стиль спілкування (базований на зазначених мотивах) зберігається й поза уроками, у позакласній взаємодії вчителів із учнями.

Поняття *педагогічна оперативність* означає сукупність вербальних і невербальних компонентів, що забезпечують контакт педагога з учнями, його готовність щиро і відкрито спілкуватися з ними в процесі навчально-виховної діяльності.

Педагогічна оперативність складається насамперед, із розкнутості у спілкуванні. Розкнутість, свобода, безпосередність часто вважаються антонімами ефективної педагогічної діяльності, натомість зарубіжними вченими доведено, що саме ця якість є запорукою того, що вчитель сприймається учнями як жива людина, особистість зі своїми власними цінностями, поглядами на суспільно-політичне життя та взаємодію в цілому.

Згідно з теорією соціального проникнення (І.Альтман, Д.Тейлор), розкнутість або щирість, відкритість є першим кроком у побудові ефективних міжособистісних стосунків. Поведінка знаходиться в прямій залежності від різних рівнів близькості, що виникають під час відносин. Розкнутість у спілкуванні завжди передбачає високий рівень саморозкриття перед співрозмовником [11].

Простежуючи динаміку соціального проникнення, І. Альтман і Д. Тейлор виділяють ряд умовних етапів, через які проходять у своєму розвитку в міру інтенсифікації та розширення актів обміну міжособистісні відносини, а саме - стадії:

орієнтації - відносини носять характер обмежених, поверхневих (в основному поведінкових) контактів;

пробного емоційного обміну - контакти часті, але поверхневі (це стосується, зокрема, обміну між членами діади інформацією особистісного характеру);

повного емоційного обміну - контакти глибокі, зачіпають особистісні структури (причому має місце обмін досить значущою для індивідів інформацією), але охоплюють обмежені області взаємодії;

усталеного обміну - контакти охоплюють різноманітні «особистісні області» люди спілкуються як на інтимному (глибинному особистісному), так і на поверхневому рівнях.

Ще одна стадія, додаткова, стадія розпаду, коли близькі стосунки згортаються та переводяться у розряд поверхневих.

Яскравим прикладом розкнутості у спілкуванні є те, коли вчитель наводить власні приклади (не з підручника) задля пояснення навчального матеріалу. Часто учням корисний досвід педагога отримання знань із певної проблематики, з якими труднощами стикнувся особисто він, до якого висновків прийшов і як отримана інформація вплинула на його подальше життя. L. R. Wheeless, J. Grotz визначають *саморозкриття* або *розкнутість у міжособистісній взаємодії* як будь-яке повідомлення про себе іншій людині, наприклад, «Я вважаю», «Я відчуваю» тощо [32]. Чим більше вчителі розкнуті, тим кращі неформальні стосунки вони формують із учнями у позакласній взаємодії. Водночас, потрібно зазначити, що далеко не завжди відкритість вчителя сприяє розкнутості учнів у взаємодії з вчителем, натомість вони стають більш відкритими один до одного, а вчитель виступає моделлю розкнутаго, вільного, нешаблонного спілкування.

Виділяють різні складові розкнутості у міжособистісному спілкуванні. Наприклад, R.Wheelless, J.Grotz наголошують, що щирість неможлива без відчуття особистісної важливості та значущості повідомлення, мотивованості на спілкування, чесності та близькості [22], натомість J.L. Cayanus, M.M. Martin серед складових розкнутості виділяють кількість (як часто вчитель щирий у спілкуванні з учнями), відповідність (наскільки доречними є наведені вчителем особисті приклади при поясненні матеріалу) і негативізм (визнання та констатація негативних процесів – емоцій, подій, що відбуваються у класному колективі), наголошуючи, що справжня розкнутість неможлива без приховування негативних емоцій, негативного ставлення особистості до певних подій і людей [12].

Канадський психолог С.Джурард в книзі «Прозоре « Я » виділяє шість основних сфер саморозкриття: 1. відносини, думки і цінності; 2. інтереси і переваги; 3. робота, професія; 4. гроші; 5. особистість; 6. тіло і здоров'я.

У ситуації діалогу, що розгортається протягом тривалого часу, саморозкриття можливо і ефективно в рамках всіх названих сфер. В інших ситуаціях обговорення перших трьох областей доречно в діловому спілкуванні,

а три останніх більше характерні для неформальної взаємодії. Багато що залежить і від того, в якій формі ми повідомляємо інформацію. Це просто констатація фактів, так би мовити, «чиста» інформація, або емоційний відгук, емоційне саморозкриття [19]. Багато хто схильний ще рідше розкриватися в інтимно-особистісній сфері, де часто відзначається псевдорозкриття, «удавана скромність».

У педагогічній діяльності саморозкриття сприяє побудові відносин співдружності і співтворчості вчителя і учнів, передбачає демократичний стиль спілкування з учнями. Саморозкриття педагога призводить до відкритості учнів, готовності співпрацювати, формує шанобливе ставлення один до одного. Учитель може розкривати учням свої погляди на життя, обговорювати питання моралі, культури, політики, суспільних цінностей, підводячи їх до відкритого вираженню своєї думки, до обміну поглядами і точками зору.

Ще одним цікавим для науковців і практиків, але практично не дослідженим у вітчизняній психології є поняття соціокомунікативного стилю педагога. Як зазначає S.Norton, основу даного концепту складають особистісний стиль (D.W. Merrill, R.H. Reid, 1981), соціальний стиль і психологічна андрогінія (С.Бем, 1974). На думку С.Бем, *психологічна андрогінія* – це особистісна риса людей, які успішно поєднують в собі і традиційно чоловічі і традиційно жіночі психологічні якості. Дослідження показують, що андрогінія – важлива психологічна характеристика людини, яка визначає здатність змінювати свою поведінку в залежності від ситуації: вона сприяє формуванню стресостійкості, допомагає в досягненні успіхів у різних сферах життя. У педагогічній психології *особистісний стиль* не зводиться до якостей особистості та відповідних патернів поведінки, натомість характеризується компонентами моделі Куррі: уподобаннями в навчанні (освітніми уподобаннями), стилем навчання (стилем обробки інформації) та когнітивним стилем (когнітивними якостями особистості). *Уподобання в навчанні* визначаються як чітко виражений інтерес та прихильність до певного способу отримання інформації, наприклад «Я не люблю лекції, але із задоволенням

відвідую практичні заняття з даного предмету», цю складову, на відміну від інших, глибших шарів моделі Куррі, легко визначити за допомогою анкет і психометричних тестів.



Модель Куррі

S. W. Riechmann, A. F. Grasha [27] визначили *три стилі уподобань у навчанні*:

1) залежні учні, які віддають перевагу директивним педагогам, добре структурованим програмам, шаблонним завданням, виконання яких оцінюється вчителем за чітко визначеною шкалою;

2) учні, спрямовані на взаємодію, партнерські стосунки і співпрацю – орієнтовані на обговорення завдань, віддають перевагу роботі у групових проектах, виконання спільних доручень під час соціальної взаємодії;

3) незалежні учні – віддають перевагу самостійному навчанню, де вчитель виступає у ролі фасилітатора, ресурсу в отриманні інформації.

Відповідно, всі форми навчання можна об'єднати у три групи: 1) залежні (директивні), де учень є лише отримувачем інформації – лекції, посібники, підручники; 2) партнерські – групова робота, рольові ігри, де основна увага приділяється комунікації учнів між собою та з учителем; 3) автономні – дистанційне, базоване на комп'ютерній комунікації, екстернатне навчання.

Стиль навчання – це характерний і звичний спосіб набуття знань, навичок та атитюдів шляхом навчання або в результаті життєвого досвіду, тобто стиль є звичним, а отже й автоматичним, неусвідомлюваним, тоді як стратегія – усвідомленим способом набуття знань у певній, конкретній ситуації, втім і стратегія, і стиль є різними аспектами процесу навчання, невід’ємними один від одного [28]. Базуючись на моделі емпіричного навчання Д. Колба, «циклі навчання» (P.Honey, A. Mumford) та моделі навчання К. Левіна, E.Sadler-Smith визначив наступні стадії розвитку стилю навчання:

Стадія 1. Конкретний, безпосередній досвід;

Стадія 2. Спостереження та рефлексія досвіду;

Стадія 3. Формування абстрактних понять та узагальнень, базованих на досвіді та його наступної рефлексії;

Стадія 4. Використання понять та узагальнень в нових, нешаблонних ситуаціях.

Розглянемо детальніше моделі, на яких базується визначений E.Sadler-Smith стиль навчання. Насамперед це модель емпіричного навчання або навчання основаного на досвіді (Д. Колб). Дана модель присвячена поетапному формуванню розумових дій та у різних варіаціях широко застосовується в ході інтерактивних уроків.



Цикл навчання Д. Колба

Теорія містить чотири основні стилі навчання, які базуються на чотирьохетапному навчальному циклі (який може бути також інтерпретований як «навчальний цикл») [30]. Д. Колб вважає «цикл навчання» центральним

принципом своєї теорії, в якій «безпосередній або конкретний досвід» є основою для «спостережень і роздумів» (проте цикл Д.Колба іноді може починатися з інших циклів, наприклад, з розумового спостереження або теорії). Ці «спостереження і роздуми» асимілюються і перетворюються в «абстрактні концепції», що забезпечують новий зміст дій, які можна «активно протестувати», що в свою чергу створює новий досвід. Д. Колб каже, що в ідеальній ситуації цей процес являє собою цикл навчання або спіраль, в рамках якої учень «знайомиться з усіма основами», тобто цикл накопичення особистого досвіду, обмірковування, роздуми і дії. Безпосередній або конкретний досвід призводить до спостережень і роздумів. Потім ці роздуми асимілюються (сприймаються і перетворюються) в абстрактні поняття, що мають значення для дій, які людина може активно випробувати, що дозволяє їй отримувати новий досвід. Таким чином, модель Колба працює на двох рівнях – чотирьохетапному циклі:

1. Конкретний досвід (КД);
2. Мислиннєві спостереження (МС);
3. Абстрактна концептуалізація (АК);
4. Активне експериментування (АЕ).

Для визначення стилів навчання на основі цих чотирьох типів (кожен з яких представляє поєднання двох бажаних стилів, а не матрицю «два-на-два» з чотирьохетапного циклу стилів, як показано нижче), для яких Д. Колб використовував наступні терміни:

1. Відсторонення (КД/МС);
2. Асиміляція (АК/МС);
3. Конвергенція (АК/АЕ);
4. Пристосування (КД/АЕ).

У загальному сучасне переосмислення моделі Д.Колба та можливості її практичного використання на уроках представлено на рисунку.



Модель навчання, базованого на досвіді (Д.Колб)

Розглянемо найпоширенішу у зарубіжній педагогіці структуру інтерактивного уроку, базованого на моделі Д.Колба. Мотивація і оголошення нової теми (10% часу від загальної тривалості уроку) – початковий етап уроку, спрямований на те, аби сконцентрувати увагу учнів на досліджуваному матеріалі, зацікавити їх, показати необхідність або користь вивчення матеріалу. Закріплення (повторення) пройденого (20% часу від загальної тривалості уроку) – важливий етап уроку, що не тільки підвищує ефективність засвоєння матеріалу в цілому, зацікавленість учнів, а й формує у свідомості учнів послідовну логічну структуру знань і методів, що застосовуються в даному предметі, а не розрізнені, не пов’язані між собою факти, твердження. Вивчення нового матеріалу (50% часу від загальної тривалості уроку) – головний цільовий етап уроку, на якому учні безпосередньо отримують нові знання. Оцінювання (10% часу від загальної тривалості уроку) – найбільш поширений спосіб оцінювання на інтерактивних уроках – набір балів і командне оцінювання. Підведення підсумків уроку, дебрифінг, рефлексія (10% часу від загальної тривалості уроку) – заключний етап уроку, на якому зазвичай вчитель запитує, що було цікаво, що – ні, збирає побажання, зауваження, і в підсумку узагальнює пройдене і спонукає до подальшого самостійного і більш глибокого вивчення матеріалу. Часовий розподіл в даній схемі можна розглядати умовним, учитель може на свій розсуд і в залежності від особливостей уроку

продовжувати або скорочувати ті чи інші етапи уроку, проте бажано, щоб всі перераховані якісні етапи уроку зберігалися.

Модель Д.Колба дозволяє визначити стиль навчання учнів за допомогою опитувальника Learning Styles Inventory (LSI).

У моделі циклів навчання (P.Honey, A. Mumford) навчання визначається його 18 характеристиками: це одночасно процес і результат; водночас формальне та неформальне; свідоме і неусвідомлюване; викликає як позитивні, так і негативні емоції; сплановане і спонтанне; складне і легке одночасно; поетапне та трансформаційне; передбачає індивідуальну і групову діяльність; сприяє отриманню знань, умінь та навичок; добровільне і примусове; зрозуміле та незрозуміле; фасилітуюче та обмежуюче; самостійне й з допомогою; поверхове-глибоке; активне-пасивне; контрольоване і самоорганізоване, а також має як довгостроковий, так і короткостроковий вплив. Базуючись на даному визначення навчання, P.Honey, A. Mumford у 1982 р. розробили Опитувальник навчальних стилів (The Honey & Mumford Learning Styles Questionnaire), який складався із 80 пунктів і був достатньо складним у використанні, відповідно, у 2000 р. автори створили скорочену версію Опитувальника, що містить 40 тверджень, простіший у використанні й, як виявилось, надійніший інструмент психолого-педагогічної практики.

P.Honey, A. Mumford визначили чотири стилі навчання [20]:

1. Активісти – із задоволенням та без упереджень отримують новий досвід, допитливі, ставлять багато запитань, найкраще працюють в групі, а не на одинці, потребують фасилітуючого стилю поведінки педагога, із форм навчання віддають перевагу мозковим штурмам і рольовим іграм; відкрито виражають свої емоції, цілковито перебуваючи в ситуації навчання, не відволікаючись на думки про минуле чи майбутнє, зазвичай, мають низький рівень навчальної тривожності, керуються принципом «усе хочу спробувати», спочатку діють, а вже потім аналізують наслідки своїх вчинків, життя без активної діяльності здається їм одноманітним і сумним, мають виражені лідерські якості, люблять бути у центрі уваги.

2. Рефлектори – інтровертовані, не поспішають із прийняттям рішень, намагаються зібрати якнайбільше інформації з усіх можливих джерел і лише проаналізувавши її, зробити висновки чи розв'язати задачу, часто це призводить до занадто тривалої в часі роботи над проблемою, а нерідко – й відсутності кінцевого результату, оскільки рефлектори вважають, що інформації для остаточних висновків ще недостатньо; керуються принципом «не спіши, будь обережним», на нарадах і зборах сідають позаду більшості та не беруть участі в обговореннях, для них важливо, аби педагог був неговірким і давав більше часу для обдумування як в процесі опанування новою інформацією, так і під час оцінювання, схильні до самоспостереження і рефлексії, співвідносять отримані знання із власним переосмисленням попереднього досвіду, зазвичай дотримуються дистанції у взаємодії з колегами і часто, на перший погляд, здаються неемоційними.

3. Теоретики – інтегрують свої спостереження в логічні, чітко структуровані моделі та схеми, аналізуючи усі об'єктивні дані, віддають перевагу покроковому (поетапному) вирішенню проблем чи розв'язанню задач, зазвичай – перфекціоністи, негативно ставляться до неідеального, прагнуть робити все якнайкраще, керуються думками, а не емоціями й часто, негативно налаштовані щодо емоційних колег, віддають перевагу інтелектуальній діяльності, чітко розуміють мету та завдання діяльності, схильні до аналізу і синтезу, керуються принципом «чи має це сенс?», намагаються з'ясувати суть питання, що лежить в основі проблеми, для них важливо щоб педагог не відволікався від теми заняття, був лаконічним і конкретним у своїх висловлюваннях, логічний, прогнозований світ здається їм зрозумілим та безпечним, тоді як ірраціональний і суб'єктивний викликає скепсис.

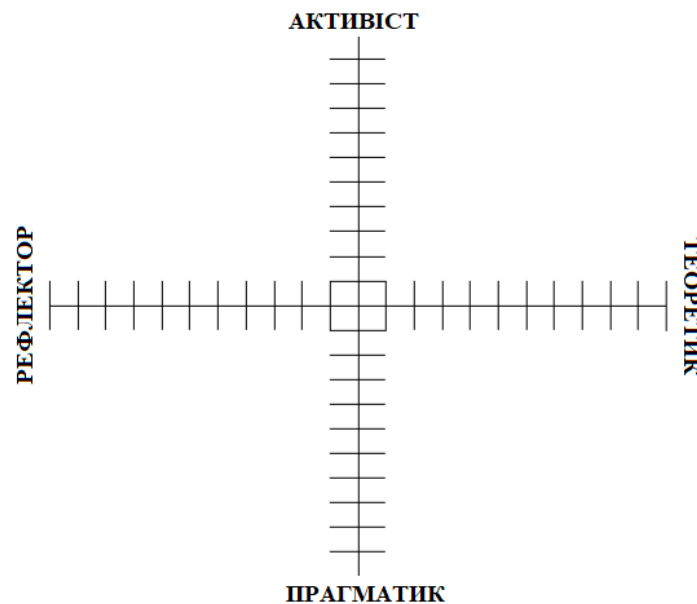
4. Прагматики – практичні, для яких важливо мати можливість одразу застосувати свої знання на практиці, отримують задоволення від експериментів, позитивно налаштовані на здобуття нового досвіду, після курсів, тренінгів, додаткових занять чи самостійних розвідок, прагнуть поділитися отриманими знаннями з іншими, їм подобається діяти швидко, часто своєю енергією вони

заряджають інших, виступають натхненниками у діяльності, керуються принципом «добре лише те, що має практичне значення», скептично налаштовані щодо теоретиків, вважаючи їх особами, відірваними від реальності, зазвичай більш комунікативно активні, ніж педагоги, під час отримання знань планують, як зможуть використати їх у найближчому майбутньому. Узагальнена характеристика чотирьох типів навчальних стилів представлена у таблиці:

	Активісти	Рефлектори	Теоретики	Прагматики
Переваги, сильні якості, ресурси	Гнучкі, діють швидко, але ефективно, мають лідерські якості, ефективно працюють в команді, схильні до ризику	Збирають інформацію із багатьох джерел, аналізують ситуацію із різних точок зору	Створюють теоретичні моделі, вдумливі, працелюбні, старанні, їх мовлення логічне та чітко структуроване	Застосовують знання на практиці, інтегрують теорію і практику, беруть на себе відповідальність за колективні рішення
Уподобання	Новий досвід, ризик, процес і результат діяльності, спілкування з багатьма людьми	Внутрішній світ інших людей, рефлексія власного досвіду, процес, а не результат діяльності	Теоретичні ідеї, вирішення проблем, аналіз точок зору лише експертів у даній галузі, робота на самоті	Робота як на самоті, так і в команді, практичний досвід, налаштованість на діяльність, а не на спілкування
Турбота про...	Особистісну значущість, авторитет в колективі, інтерес до діяльності	Особистий сенс діяльності, почуття інших, гармонію	Деталі, якість інформації, об'єктивність даних, інтелектуальні здібності	Практичне значення діяльності, прийняття ефективного рішення
Антипатія до...	Самотності, теоретизування, слухання інших, монотонної діяльності	Стислих термінів, браку часу для роздумів і підготовки, відсутності можливості усамітнитися	Легковажності, поспішності, емоційності, даремної витрати часу, відсутності відповідей на запитання	Усього теоретичного, зосередженості на минулому і майбутньому замість діяльності у теперішньому

Зазначимо, що ідеальний учень використовує всі чотири стилі, однак це зустрічається дуже рідко і, зазвичай, один зі стилей домінує над іншими, втім жоден з них не є «поганим» чи «хорошим», в усіх випадках учні за відповідних

умов оволодівають знаннями на високому рівні. Шкали опитувальника Р. Honey, А. Mumford не біполярні, а квазіортогональні.



Модель навчальних стилів Р. Honey, А. Mumford

Текст опитувальника LSQ-40 (Р. Honey, А. Mumford):

Інструкція: Прочитайте уважно кожне твердження, якщо Ви погоджуєтесь з ним або більше згодні ніж ні – обведіть пункт кружечком. Пам'ятайте, в опитувальнику немає «правильних» і «неправильних» тверджень, щиро дані відповіді допоможуть Вам зрозуміти свій індивідуальний стиль навчання.

- 1 Я точно знаю, що добре, а що – погано, що правильно, а що – ні
- 2 Я часто дію без усвідомлення можливих наслідків
- 3 Мені подобається вирішувати проблеми чи завдання поетапно (крок за кроком)
- 4 Я переконаний, що формальні правила лише обмежують людей, не дозволяючи їм проявити свої найкращі якості
- 5 У мене репутація людини, яка говорить те, що думає
- 6 Я переконаний, що вчинки, основані на почуттях кращі за ті, що детально продумані
- 7 Мені подобається діяльність, що потребує ретельної підготовки
- 8 Мені завжди цікаво чим зумовлені вчинки людей, їхні життєві цінності
- 9 Важливі лише ті знання, що мають практичне значення

- 10 Мені подобається отримувати нові знання
- 11 Коли я вивчаю щось нове, то завжди намагаюсь зрозуміти можливості її практичного застосування
- 12 Я самодисциплінована людина: дотримуюсь дієт, регулярно роблю фізичні вправи, не уникаю нецікавих, але важливих завдань
- 13 Я пишаюсь своїми досягнення на роботі (у навчанні)
- 14 Мені легко спілкуватися з раціональними людьми із математичним складом розуму, ніж зі «спонтанними», ірраціональними «гуманітаріями»
- 15 Зазвичай, я не роблю поспішних висновків, а ретельно аналізую наявні дані
- 16 Я приймаю рішення лише після аналізу усіх можливих альтернатив
- 17 Мене більше приваблюють нові, нестандартні ідеї, ніж ті, що мають практичне значення
- 18 Мене дратує, коли речі не знаходяться на своїх місцях, я не люблю безлад
- 19 Я дотримуюсь правил доти, поки вважаю їх ефективним способом досягнення цілі
- 20 Зазвичай, я дію правильно, відповідно до прийнятих норм
- 21 У дискусія завжди намагаюся говорити по суті, не відволікаючись на несуттєве
- 22 Зазвичай у мене формальні, дистантні стосунки з колегами
- 23 Я досягаю успіху тоді, коли приймаю нестандартні, нові рішення
- 24 Мені подобаються безтурботні, спонтанні люди
- 25 Я приділяю велику увагу деталям, перед тим як приймати рішення чи робити висновки
- 26 Мені складно висувати нові ідеї, пропонувати нестандартні рішення
- 27 Я переконаний, що слід одразу переходити до суті справи
- 28 Я намагаюсь не робити поспішних висновків
- 29 Мені важливо мати доступ до якнайбільшої кількості джерел інформації
- 30 Несерйозні, легковажні люди зазвичай дратують мене
- 31 Я уважно слухаю інших людей перед тим, як висловити власну думку

- 32 Я відкрито виражаю свої емоції та почуття
- 33 У дискусіях мені подобається спостерігати за словами і діями інших учасників
- 34 Зазвичай я схильний приймати спонтанні рішення (відповідно до ситуації), а не планувати їх завчасно
- 35 Мені подобається програмування, створення схем, упорядкування даних у таблиці
- 36 Я нервуюсь, коли потрібно виконати роботу у стислі терміни
- 37 Я ціную людей за їх практицизм, прагматичність
- 38 Мене дратують повільні, схильні до тривалих роздумів люди
- 39 Зазвичай, всі мої ідеї можна успішно реалізувати на практиці
- 40 Я більше думаю про практичну користь ідей, ніж про їх теоретичне значення

Як вже зазначалось, модель стилів навчання E.Sadler-Smith зумовлена також концепцією навчання, базованого на досвіді К.Левіна. Згідно з *концепцією К. Левіна*, всі знання, перед тим як стануть концептуалізованими та узагальненими, повинні пройти через так звані процеси «розморожування», «переміщення» та «заморожування». Всі дії людей є наслідком сформованих протягом тривалого часу внутрішніх когнітивних моделей, отримання нового досвіду передбачає «розморожування» звичного способу дій, вже сформованих знань і навичок, «переміщення» їх на новий рівень тобто розуміння нових можливостей їх застосування та повторне «заморожування», кристалізування у когнітивну систему. Отже, у моделі К. Левіна навчання є інтегративним циклічним процесом, що охоплює безпосередній досвід, спостереження і рефлексію, формування абстрактних понять і узагальнень, оцінку можливостей використання отриманих знань у нових ситуаціях та новий безпосередній досвід. Тобто, навчання є неперервним процесом, де один цикл одразу змінюється іншим.



Модель навчання К. Левіна

Модель К. Левіна широко використовується у різних модифікаціях, наприклад, у концепції загального управління якістю (TQM)¹⁹ вона визначена як «планування-виконання-перевірка-діяльність», в концепції організаційного розвитку (E. Schein)²⁰ – цикл «спостереження-емоційна реакція-оцінка-втручання», згідно із моделлю подвійного циклу навчання (C. Argyris, D. Schon)²¹ – це «виявлення-відкриття-створення-узагальнення» тощо. Зазначимо, що популярні нині тренінгові групи базуються саме на окреслених нами моделях навчання Д. Колба і К. Левіна.

Наступним і дуже важливим компонентом моделі Куррі є *когнітивний стиль*. Згідно із E. Sadler-Smith, когнітивний стиль – це звичний спосіб організації та обробки інформації, а когнітивна стратегія – план дій, створений задля організації та обробки інформації, у педагогічній психології когнітивні стилі та стратегії не розрізняються та вважаються синонімами стилів навчання. Поняття когнітивний стиль вперше використав А. Адлер для позначення характеристики особистості, що представляє собою стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, які спричиняють використання різних

¹⁹ https://en.wikipedia.org/wiki/Total_quality_management

²⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Schein

²¹ http://www.journalofleadershiped.org/attachments/article/18/JOLE_1_1_Cartright.pdf

дослідницьких стратегій. В рамках його індивідуальної психології когнітивний стиль розумівся як своєрідність життєвого шляху особистості, структурованого постановкою і досягненням цілей. Г. Олпорт став розглядати когнітивний стиль як інтегральну систему особистості інструментального порядку – способи і засоби для досягнення цілей. Піонером теорії когнітивних стилів був також Г. Віткін. Виділені ним когнітивні стилі визначалися не за допомогою опитувальників, а шляхом рішення стандартизованих завдань. У колишньому СРСР вивченням когнітивних стилів займалися В. Колга (Естонія), школа Теплова-Небиліцина (Москва), М. Холодна (Київ, з 1990-х - Москва), А. Лібін та інші. Близьким за змістом поняттям є метапрограми в НЛП.

Аналізуючи різні види когнітивних стилів R. Riding, I. Cheema [26] визначили, що кожному людину можна охарактеризувати одним із двох базових видів когнітивних стилів – «аналітиків» і «вербалізаторів».

Цілісно-аналітичний вимір когнітивного стилю – базується на працях Г. Віткіна та описує звичний спосіб, коли людина обробляє інформацію враховуючи всі її частини, однак зосереджуючись саме на цілісному баченні проблеми, відповідно існує розподіл на осіб із вираженою аналітичною або цілісною складовою. Індивід із вираженим аналітичним стилем уважний, сконцентрований на деталях, добре їх запам'ятовує, цікавиться кожною операцією з числами чи словами, конкретними засобами якісного виконання діяльності, часто – перфекціоніст, для якого дуже важливо робити все ідеально правильно, віддає перевагу покроковим, послідовним організаційним схемам, має розвинене логічне та критичне мислення. Індивід із вираженим цілісним стилем подібний до описаного вище стилю аналітичного, однак його мислення більш глобальне, інтуїтивне, спрямоване більше на виявлення подібностей, а не відмінностей (як у «чистих» аналітиків), нерідко він імпульсивний, приймає ситуативні, а не стратегічні рішення.

Вербалізаційно-образний вимір когнітивного стилю – звичний спосіб оволодіння знаннями, коли людина зберігає інформацію в пам'яті у вигляді слів або образів («малюнків»).

Дослідники вважають ці когнітивні стилі ортогональними, які загалом утворюють дев'ять різних видів когнітивних стилів.

Цілісний вербалізаційний	Цілісний бімодальний	Цілісний образний
Проміжний вербалізаційний	Проміжний бімодальний	Проміжний образний
Аналітичний вербалізаційний	Аналітичний бімодальний	Аналітичний образний

Види когнітивних стилів за R. Riding, I. Cheema

Доведено і вплив когнітивних стилів на навчання. Так, особи із вербальним стилем краще запам'ятовують інформацію, представлену у словесній, текстовій формі, а особи із образним стилем – інформацію, закодовану в малюнках, в наочній і схематичній формах. Для осіб із цілісним когнітивним стилем важливо представляти інформацію у вигляді добре структурованої моделі, де всі складові сконцентровані навколо «ядра», основного елемента проблеми, на відміну від них – аналітики віддають перевагу моделям, де компоненти рівнозначні, мають суттєве значення, навіть більше, ніж проблема в цілому. Усі когнітивні стилі мають як «сильні» так і «слабкі» риси, так люди із цілісним стилем не розуміють значення дерева самого по собі, а розглядають його лише в контексті цілого лісу і, навпаки, аналітикам важко зрозуміти значення лісу для конкретного дерева, вони детально розглядають кожне окреме дерево, вивчаючи його особливості та відмінні якості. Особі із цілісним когнітивним стилем тему краще викладати попередньо окресливши її структуру, а особі із аналітичним стилем – базуючись на користі, яку дана інформація може принести у найближчому майбутньому (наприклад, для вивчення наступної теми).

Натепер у зарубіжній психології існує чимало опитувальників, спрямованих на визначення стратегій навчання і відповідних їм форм і засобів

викладання. Першим подібним опитувальником вважається опитувальник атитюдів щодо навчання, розроблений в США в 1933 р. (C. G Wrenn, W. J. Humber) [33]. Спочатку тест створювався виключно для чоловіків, однак згодом був адаптований і для жінок, основною його метою було визначення того, які атитюди визначають академічну успішність студентів, не останнє місце в опитувальнику відводилося й стилю комунікації викладачів зі студентами.

Наступним опитувальником став *Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA)* створений у США W. F. Brown і W. H. Holtzman [19] у 1953 р. та удосконалений ними у 1966 році, призначений для вимірювання чотирьох шкал: ефективні засоби навчання, своєчасність виконання завдань, стиль викладання (позитивне ставлення до педагогів із певним стилем викладання) і розуміння цілей навчання. Засоби навчання – це ефективні технології отримання знань і набуття навичок; своєчасність виконання завдань насамперед стосується вміння планувати свою діяльність так, що закінчити її у необхідний термін; бажаний стиль викладання стосується думок і почуттів щодо вчителів, їх знання предмету викладання, стилю спілкування з учнями; розуміння цілей навчання є базовим у мотивації навчальної діяльності та забезпечує добровільну участь у навчальному процесі. Методика складалася зі 100 тверджень, які досліджуваний оцінював за 5-бальною шкалою (від дуже рідко до дуже часто) і попри наявність чотирьох шкал оцінювався загальний бал (атитюди щодо навчання) – від 0 до 200, де зазвичай учні шкіл набирали не менше 100 балів, а студенти коледжів – 115-120 балів.

Трохи згодом у 1974 р. в Великій Британії N. J. Entwistle, J. Thompson, J. D. Wilson [18] розроблено опитувальник атитюдів до навчання *Entwistle Student Attitudes Inventory (SAI)*, його особливістю була шкала академічної мотивації, яка до того часу не вимірювалася жодним діагностичним інструментом. Методика складалася із 47 тверджень поділених на чотири шкали: академічна мотивація, методи навчання, методи оцінки та відсутність відволікань від процесу навчання. За результатами використання даної

методики у 80-х роках ХХ ст. встановлено, що екстраверти мали гіршу мотивованість щодо навчання та менший арсенал ефективних засобів здобуття знань порівняно із інтровертами, втім останні характеризувалися вираженим страхом невдачі, в свою чергу зумовленим занадто сильною старанністю і виконавською дисципліною, що в результаті призводило до значно гіршої академічної успішності інтровертів на відміну від їх ровесників екстравертів, звідси – попри нижчу мотивованість до навчання і обмежену кількість ефективних технологій засвоєння інформації, екстраверти мали вищі оцінки і більше подобалися вчителям ніж інтроверти.

70-80 роки ХХ ст. ознаменувалися активним пошуком ефективних методик вивчення стилів навчання та відповідних їм стилів викладання різних академічних дисциплін. Опитувальник *The Study Process Questionnaire* (J. V. Biggs, 1987) – один із найпопулярніших у той час, складається із 42 тверджень, що дозволяють визначити результати за трьома шкалами: поверхневий рівень, глибинний рівень і досягнення, кожна з яких має два виміри – мотивацію і стратегію та утворюють наступні субшкали: поверхневий мотив, поверхнева стратегія, глибинний мотив, глибинна стратегія, мотив досягнення і стратегії досягнення.

Шкала	Мотивація	Стратегії
Поверхневий рівень	Страх невдачі Бажання завершити навчання	Зубріння інформації Відсутність інтересу, самостійна робота лише над завданням, потрібним для оцінки
Глибинний рівень	Зацікавленість в предметі Актуальність для професії Особистісний сенс вивченого матеріалу	Пошук практичних підтверджень теоретичних знань Інтеграція навчального матеріалу із різних предметів
Рівень досягнень	Отримання високої оцінки Конкуренція з іншими Бажання бути успішним	Використання різних засобів отримання високої оцінки Нерівномірний характер засвоєння матеріалу

Модель навчання J. V. Biggs

Перші роботи J. V. Biggs у даній галузі датуються 60-ми роками ХХ ст., коли він припустив, що варіації таких факторів як когнітивний стиль, властивості особистості, її цінності визначають стратегії запам'ятовування інформації і, відповідно, виявляються в академічному контексті різними способами навчання. Опитувальник Study Process Questionnaire (SPQ) розроблено на основі більш ранньої, створеної у 1976 р. методики Study Behaviour Questionnaire (SBQ), яка замість трьох шкал складалася з 10 та була незручною в обробці. Шляхом застосування факторного аналізу було визначено три основні шкали, які якнайточніше відображали зміст опитувальника. Його популярність та ефективність змусили розробників осучаснити дану методику, так у 2001 р. було створено Двофакторний опитувальник процесу навчання (*The Revised Two Factor Study Process Questionnaire, R-SPQ-2F*, J. V. Biggs, D. Kember, D. Y. P. Leung) [12] текст якого ми пропонуємо вашій увазі. Опитувальник складається із 20 тверджень, які досліджуваний оцінює за 5-

бальною шкалою (від ніколи чи зовсім мені не властиво до завжди або це точно про мене).

Інструкція: Даний опитувальник містить низку запитань стосовно Ваших особистих уподобань у навчанні, найбільш ефективних для Вас способів здобуття знань. Правильних і неправильних відповідей тут немає, тому будьте максимально щирими у відповідях, оскільки результати опитувальника допоможуть педагогам обрати найбільш продуктивний для Вас стиль педагогічної комунікації. Обведіть кружечком той варіант відповіді, який якнайточніше відображає Ваше ставлення до кожного конкретного пункту.

Твердження опитувальника	Ніколи або рідко	Іноді	Час від часу	Часто	Дуже часто
1. Я отримую задоволення від процесу навчання	A	B	C	D	E
2. Я повинен багато працювати щоб результат роботи приніс мені задоволення	A	B	C	D	E
3. Мені важливо вивчити предмет, докладаючи при цьому якнайменше зусиль	A	B	C	D	E
4. Я вивчає лише те, що потрібно для уроку	A	B	C	D	E
5. Будь-яка тема стає мені цікавою, якщо я вивчаю її глибше, ніж її подають на уроці	A	B	C	D	E
6. Я намагаюсь вивчати кожну тему не за одним, а на багатьма підручниками	A	B	C	D	E
7. Якщо предмет мені нецікавий, я вчу лише те, що потрібно для оцінки	A	B	C	D	E
8. Я часто зубрю матеріал, вивчаю напам'ять, не розуміючи його	A	B	C	D	E
9. Я вважаю, що вчитися (в школі, в ВНЗ, на	A	B	C	D	E

курсах) так само цікаво, як і дивитися пригодницький фільм чи читати книжку					
10. Всі важливі теми я дуже ретельно вивчаю	A	B	C	D	E
11. Більшість інформації потрібно зубрити, механічно запам'ятовувати, а не розуміти	A	B	C	D	E
12. Я вважаю, що понаднормове навчання (більше, ніж вимагає вчитель) є даремною витратою часу	A	B	C	D	E
13. Я багато часу витрачаю на навчання, оскільки вважаю всі предмети цікавими	A	B	C	D	E
14. Мені цікаво поєднати матеріал, вивчений на різних предметах	A	B	C	D	E
15. Я вважаю, що вчити потрібно лише те, що вимагає вчитель	A	B	C	D	E
16. Вчителям не слід сподіватися, що учні витрачатимуть багато часу на навчання	A	B	C	D	E
17. На кожному уроці я ставлю багато запитань вчителю	A	B	C	D	E
18. Я багато читаю додатково аби краще зрозуміти тему, що викладалася на уроці	A	B	C	D	E
19. Я вчу лише те, що оцінюватиме вчитель	A	B	C	D	E
20. Найкраще складати іспити – це вивчити всі можливі відповіді напам'ять	A	B	C	D	E

Обробка результатів:

Глибинна мотивація: 1, 5, 9, 13, 17.

Глибинна стратегія: 2, 6, 10, 14, 18.

Поверхнева мотивація: 3, 7, 11, 15, 19.

Поверхнева стратегія: 4, 8, 12, 16, 20.

Глибинний підхід: Глибинна мотивація + Глибинна стратегія

Поверхневий підхід: Поверхнева мотивація + Поверхнева стратегія

Подібним до попереднього є й популярний нині в англomовних країнах опитувальник навичок навчання студентів (The Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), N. Entwistle, V. McCune, 1998 [18]) – методика складається із 52 тверджень, поділених на три секції – А, В, С. Секція А стосується уявлень про навчання («Коли Ви чуєте слово «навчання», що значить воно особисто для Вас?») і варіанти відповідей на кшталт «Розвиток особистості», «Розуміння матеріалу», «Механічне запам'ятовування» тощо). Секція В вимірює вираженість поверхневого, глибинного і стратегічного навчання, за її основу взято опитувальник Revised Approaches to Studying Inventory (RASI, A. Duff, 2004) [16] («Я намагаюсь зробити все якнайкраще», «Мені подобається бути найрозумнішим на курсі» тощо). Часто ця секція використовується у якості окремого опитувальника, зокрема саме її перекладено та адаптовано для застосування в Фінляндії. Секція С визначає преференції у стилі викладання, стилі взаємодії викладача зі студентами («Мені подобається педагог, який говорить чітко по суті, виділяючи те, що потрібно записати», «Мені важливо, щоб викладач заохочував моє прагнення до творчого пошуку інформації»). Твердження за усіма секціями досліджувані оцінюють за 5-бальною шкалою (від «зовсім не про мене» до «цілком згоден»). Натепер існує скорочена версія опитувальника, що містить 18 тверджень, спрямованих на оцінку вираженості поверхневого, глибинного і стратегічного навчання.

Модель ефективності педагога базується на припущенні, що успішність учнів (студентів) у навчанні, їх мотивованість на здобуття знань, безпосередньо залежить від самоефективності педагога, його вміння оперативно реагувати на події в класі під час уроку, відповідати на запитання учнів, вступати в діалог тощо.

Як складова професійної успішності вчителя, *самоефективність* пов'язана насамперед зі здатністю мотивувати учнів до навчання (не отримання позитивних оцінок, а саме до здобуття знань). Дослідженнями [11] доведено, що впевненість у власній ефективності виявляється у невербальній поведінці –

поставі, виразі обличчя, жестах, особливостях вимови тощо. Саме завдяки сприйманню цих невербальних сигналів учень переконується, що вчитель справді компетентний, зацікавлений своїм предметом і щиро прагне аби учні зрозуміли навчальний матеріал. У цьому контексті самоефективність дотична до автентичності особистості.

Згідно із даною моделлю (К.А. Schaller, S. DeWine, 1993)²², навчання учнів безпосередньо залежить від того як вони сприймають вчителя: від його комунікативної компетентності і пов'язаної з неї педагогічної оперативності (здатності швидко реагувати на зміни в класі (відволікання, сторонні розмови, поставлені запитання) під час проведення заняття), а також від самоефективності педагога, тобто наскільки він відчуває себе компетентним як вчитель. Всі складові даної моделі існують лише в динамічному зв'язку виключно в освітньому середовищі.

Отже, розбудова нової української школи ставить підвищені вимоги й до праці вчителя, зокрема це захопленість професією, досконале володіння не лише своїм предметом, а й низкою суміжних з ним, прагнення працювати на благо інших людей у поєднанні з бажанням професійного росту і творчої самореалізації. Ефективним вважатиметься той педагог, який не просто викладає навчальний матеріал, а вміє мотивувати учнів, створює позитивний психологічний клімат в класі, використовує індивідуальний підхід до кожного учня та адекватно реагує на зміни в класному колективі, зумовлені як віковими особливостями учнів, так і специфікою комунікації, властивою для конкретного колективу.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы: учеб. пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288 с.

²² <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362928.pdf>

2. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №. 1. – С. 33-44.
3. Дружилов С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход: монография / С.А. Дружилов. – Харьков: Издательский дом «Гуманитарный центр», 2011. – 296 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов / Ю.Н. Емельянов // Вопросы психологии. – 1985. – Т. 36. – С. 91-97.
5. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
6. Кан-Калик В. А. Классификация психологических типов общения / В. А. Кан-Калик, А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 23-28.
7. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – №1-2. – С. 266-268.
8. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
9. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 59 с.
10. Шадриков В.Д. Профессиональные компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – №. 8. – С. 58-69.
11. Ashton P. T. Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement / P. T. Ashton, R. B. Webb // Teachers' sense of efficacy and student achievement. – 1986. – Vol.1. – P. 125-144.

12. Biggs J. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F / J. Biggs, D. Kember, D.Y. Leung // British journal of educational psychology. – 2001. – Vol. 71(1). – P. 133-149.
13. Cayanus J. L. The relationships between driver anger and aggressive communication traits / J. L. Cayanus, M. M. Martin, K. D. Weber // Communication Research Reports. – 2005. – Vol. 22(3). – P. 189-197.
14. Celce-Murcia M. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications / M. Celce-Murcia, Z.Dörnyei, S.Thurrell // Issues in Applied linguistics. – 1995. – Vol. 6(2). – P. 5-35.
15. Chory R. M. The relationship between teacher management communication style and affective learning / R. M. Chory, J. C. McCroskey // Communication Quarterly. – 1999. – Vol. 47(1). – P. 1-11.
16. Duff A. The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education / A. Duff // Active learning in higher education. – 2004. – Vol. 5(1). – P. 56-72.
17. Entwistle N. J. Motivation and study habits / N.J. Entwistle, J. Thompson, J.D. Wilson // Higher Education. – 1974. – Vol. 3(4). – P. 379-396.
18. Entwistle N. The conceptual bases of study strategy inventories / N. Entwistle, V. McCune // Educational Psychology Review. – 2004. – Vol. 16(4). – P.325-345.
19. Holtzman W. H. Evaluating the study habits and attitudes of high school students / W.H. Holtzman, W.F. Brown // Journal of Educational Psychology. – 1968. – Vol. 59(6, Pt.1). – P. 404-409.
20. Honey P. The learning styles helper's guide / P. Honey, A. Mumford. – Maidenhead: Peter Honey Publications, 2000. – 70 p.
21. Kearney P. Relationships among teacher communication style, trait and state communication apprehension and teacher effectiveness / P. Kearney, J.C. McCroskey // Annals of the International Communication Association. – 1980. – Vol.4 (1). – P. 533-551.

22. Mujahadah S. The Realization of Communication Strategies Used by Extrovert and Introvert Students in Conversation / S.Mujahadah, D.Rukmini, A.Faridi // *English Education Journal*. – 2018. – Vol. 8(3). – P. 52-59.
23. Myers S. A. Perceived instructor in-class communicative behaviors as a predictor of student participation in out of class communication / S. A. Myers, M. M. Martin, J. L. Knapp // *Communication Quarterly*. – 2005. –Vol. 53(4). – P. 437-450.
24. Norton R. W. Foundation of a communicator style construct / R. W. Norton // *Human Communication Research*. – 1978. – Vol. 4(2). – P. 99-112.
25. Richmond V. P. Management communication style, tolerance for disagreement, and innovativeness as predictors of employee satisfaction: A comparison of single-factor, two-factor, and multiple-factor approaches / V.P. Richmond, J.C. McCroskey // *Annals of the International Communication Association*. – 1979. – Vol. 3(1). – P. 359-373.
26. Riding R. Cognitive styles – an overview and integration / R. Riding, I. Cheema // *Educational psychology*. – 1991. – Vol. 11(3-4). – P. 193-215.
27. Riechmann S. W. A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument / S.W. Riechmann, A.F. Grasha // *The Journal of Psychology*. – 1974. – Vol. 87(2). – P. 213-223.
28. Sadler-Smith E. Learning styles: a holistic approach / E. Sadler-Smith // *Journal of European Industrial Training*. – 1996. – Vol. 20(7). – P. 29-36.
29. Sprinthall R. C. Educational psychology: A development approach / R. C. Sprinthall, N. A. Sprinthall. – Massachusetts: Addison Wesley, 1974. – 87 p.
30. Sugarman L. Kolb's model of experiential learning: Touchstone for trainers, students, counselors, and clients / L. Sugarman // *Journal of Counseling & Development*. – 1985. – Vol. 64(4). – P. 264-268.
31. Tarone E. Communication strategies foreign talk and repair in interlanguage / E.Tarone // *Language Learning*. – 1980. – P. 417-431

32. Wheelless L. R. Conceptualization and measurement of reported self-disclosure / L. R. Wheelless, J. Grotz // Human communication research. – 1976. – Vol. 2(4). – P. 338-346.
33. Wrenn C. G. Study habits associated with high and low scholarship / C.G. Wrenn, W.J. Humber // Journal of Educational Psychology. – 1941. – Vol. 32(8). – P. 611-616.
34. Wubbels T. Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model / T. Wubbels, H. Créton, H. Hooymayers // The Journal of Classroom Interaction. – 1992. – Vol.3. – P. 1-11.



Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРИ

3.1. Проблема міжособистісного спілкування як детермінанти осучаснення шкільної освіти

У психології віддавна затвердилося думка про визначальну роль міжособового спілкування²³ у психогенезі. Є всі підстави стверджувати, що "вищі символічні координати, що лежать в основі свідомості, відначально формуються у процесах міжособистісної комунікації та взаємодії" [9, 139] і загалом можуть розглядатися як *інтеріоризовані, перетворені форми* зовнішнього спілкування та спільної діяльності. При цьому у філософії, гуманітаристиці, та й загалом у суспільній свідомості Новітньої доби дедалі чіткіше окреслюється "роль діалогу як стрижньового чинника спілкування... системоутворююча функція діалогу (зовнішнього чи внутрішнього) у будь-якому процесі спілкування та пізнання" [15, 3]. Діалогічні стосунки дедалі частіше розглядаються як універсальний, сутнісний атрибут людського буття (у дусі відомого вислову М.Бахтіна: "Бути означає спілкуватися діалогічно"[3, 153]). І хоча при цьому самé поняття діалогу часто постає недостатньо визначеним, розмивається, але так чи так визнається, що діалогічний характер відносин є вирішальним чинником формування особистості на його ключових етапах - від молодшого шкільного до юнацького віку.

Однак ці ідеї дивним чином "не спрацьовують" у проектуванні та здійсненні соціокультурних впливів на особу, що формується, зокрема у загальній побудові шкільної освіти. Так, проблема характеру спілкування, міжособових стосунків учнів та педагогів (гуманізації їх взаємодії тощо) часто обговорюється безвідносно до того чи іншого розуміння цілей, змісту та організаційних форм шкільної освіти. Окрім того, традиція гуманістичної психології та освіти (втім, як і традиційна педагогіка), зосереджується

²³ Ми слідом за Г.О. Баллом (див. зокрема [1]) вважаємо за необхідне чітко розрізняти категорії *особи* (носія психічних властивостей) та *особистості* («інтегративної ознаки особи»). Відповідно термін «міжособове спілкування» (синонім: «міжіндивідуальне») послідовно вживається тут як більш загальний, ніж «міжособистісне». Далі викладено підхід, згідно з яким розбудова стосунків саме в особистісному модусі (або – що те саме – такого спілкування, у якому особистість безпосередньо *формується*) є метою освітнього процесу, що наразі найчастіше не досягається.

передусім на стосунках "вчитель - учень", приділяючи недостатньо уваги спілкуванню *співучнів* і не враховуючи взаємовизначального зв'язку цих двох планів відносин. Відтак досі існує думка, що для гуманізації освітнього процесу, його переорієнтації на особистість насамперед необхідно (або й достатньо) змінити особистісні настановлення педагогів і загалом освітян, переорієнтувавши педагогічну освіту на формування в них відповідних нових здібностей та вмінь. Але цим самим ігнорується або затьмарюється той факт, що ці настановлення на суттєво новий тип освітньої взаємодії радикально розбігаються з загальним устроєм нинішньої школи, в головному успадкованим від Нової доби й налаштованим на відповідні завдання *індустріального*, а не сучасного суспільства.

У свою чергу, постійні сперечання про сенс сучасної освіти, зокрема учіннєвої діяльності, часто оминають питання про характер спілкування учнів один з одним та вчителем, про динаміку формування й розвитку учбово-педагогічної "комунікативної спільноти" (користуючись терміном К.О.-Апеля). Справа виглядає так, ніби не існує взаємозалежності між ставленням учня до *предмета* мислення, спілкування, діяльності, з одного боку, та до решти *суб'єктів* освітнього процесу - з іншого. Як слушно зазначав ще за радянської доби Р.Р. Кондратов, "відношення учня до предмета та його відношення до вчителя... розглядаються як суто зовнішні форми, в які може бути вміщена *будь-яка* спільна справа учнів та вчителя... І це зрозуміло, оскільки процес навчання переважно підкорений монологічній логіці передавання готової інформації і, отже, відірваний від діалогічних форм суспільного життя..." [17, 123, 127]. Однак і донині проектування й впровадження тих чи інших інновацій здійснюється так, начебто можна не зважати на психологічно-вікові особливості, які зумовлюють домінування й продуктивність *певних форм спілкування* з дорослими й однолітками у різні вікові періоди – у дошкільняти, молодшого школяра, підлітка, юнака. І якраз прагнення накинути всій шкільній спільноті певну - нехай найгуманістичнішу! - незмінну модель стосунків краще за все свідчить про неподоланість застарілих авторитарних настановлень як у

суб'єктів проектування й управління освітньою системою, так і у всього освітянського загалу. Якщо ж всерйоз казати про розбудову "співробітництва" й гуманно-рівноправних відносин суб'єктів освітнього процесу, то слід передусім зважати на те, що характер стосунків партнерів у будь-якій спільній діяльності визначається передусім її *предметом* та *метою*. Але, звичайно, і навпаки - існує "опосередкованість суб'єкт-об'єктних відносин відносинами між суб'єктами діяльності" [15, 4]. А отже, від орієнтації школи на ті форми спілкування, до яких схильні й здатні учні-початківці, залежить успіх всієї навчально-педагогічної взаємодії та особистісного розвитку.

Все вищесказане - не просто вади теоретичних міркувань та дискусій: ні для кого не є таїною, що нині у вітчизняній шкільній практиці інтенсивне й змістовне спілкування учнів один з одним та з педагогами на рівні *особистостей* - там, де воно існує - здійснюється найчастіше осторонь, "поверх" або й "впоперек" учбово-педагогічної взаємодії. Інакше кажучи, соціально-рольовий та особистий плани стосунків учасників освітнього процесу, як закон, відокремлені або й відчужені один від одного. Саме цю "прірву" прагнули подолати гуманістично орієнтовані освітні ініціативи останніх десятиліть ХХ - початку ХХІ ст., що збудили значні зрушення у вітчизняній педагогічній теорії й практиці, але - як нині вже досить очевидно - здебільшого або "розчинилися" у панівному типі шкільної освіти, або залишилися позаінституційними, тобто маргінальними щодо неї.

І причиною цього, очевидно, є не лише вищезгаданий опір "старих" педагогічних настановлень та самих організаційних форм освіти, а й недостатня розробленість уявлень про загальну конструкцію та шляхи розбудови нових *системно-інституційних* форм навчання протягом життя. Власне, донині є відкритим наріжне питання: чи можуть і чи мають ці інноваційні рухи зберігати (або ж виробляти заново) певну "*шкільність*" - у тому її широкому розумінні, що існує принаймні від перших відомих нам історичних культур Міжріччя? На нашу думку, це необхідно: адже парадоксальність ситуації в тому, що "свобода вчитись", на якій наголошував К.Роджерс (не сваволя й хаос, а саме *свобода*

самовизначення суб'єктів учіння!) може повноцінно й послідовно здійснюватися лише в певних *стало відтворюваних* просторово-часових та проблемно-змістових "координатах", в органічному й водночас цілеспрямованому, «керованому» розвитку певного "*мікросоціуму*" *навчального спілкування та діяльності*. Однак і навпаки: ідея школи і сама школа, що за різних епох виступали невід'ємними атрибутами загальнолюдської цивілізації, зберігають свій сенс і мають майбутнє лише за тієї умови, якщо їхнім головним *сміслом і формою* стане спілкування «у горизонті особистостей».

3.2. Актуальність діалого-культурологічного підходу до розбудови освітнього спілкування

Саме окреслені вище проблеми стимулювали розробку останніми десятиліттями *діалого-культурологічного підходу* до розбудови шкільної освіти. Цей освітній проект від початку мав на меті "включити діалог особистостей в організацію цього процесу... Останнє передбачає діалогізацію і самого змісту освіти, розкриття... втілених в оригінальних творах культури драм ідей і людей" [11, 119]. Тобто, за цього підходу діалог у певному його тлумаченні - "спілкування ідей як людей та людей як ідей" (визначення А.Г. Волинця, скориговане В.С. Біблером) - постає не просто засобом (евристичним прийомом) чи однією з форм навчальної взаємодії, але загальним орієнтиром – «регулятивною ідеєю», яка цілком визначає зміст, організаційні форми, весь "хронотоп" освітнього процесу. Дещо загострюючи цю інтенцію, можна сказати, що навчатися і "спілкуватися діалогічно" - одне й те саме; з цієї позиції останнім сенсом школи й учіннєвої діяльності є *формування суб'єкта зовнішнього та внутрішнього (мисленнєвого) діалогу*. Саме в ньому сучасна особа визначає й змінює своє буття, відтак постаючи його дійсним суб'єктом - особистістю. Відтак можливе здійснення головних настановлень гуманістичної парадигми, поро які згадувалося вище, - "навчатися бути вільним" (К.Роджерс) і "навчатися вчитися" (А.Маслоу тощо).

Водночас, як видно з наведеного вище висловлювання, зазначений підхід вважає цариною справжніх діалогічних стосунків *культуру* (як сферу витворів,

царину творчої активності та самодетермінації індивідів). Культурна ж творчість, у свою чергу, здійснюється саме у формі діалогу з іншим та з собою. Відтак ідеться про орієнтацію *на діалог та культуру в їх взаємовизначенні*. Як наголошував В.С. Біблер, «суть нашого підходу – зміна змісту й смислу самої ідеї освіти в світлі ідеї культури» [16, 21]. Під цим кутом зору освітній процес є формуванням людини культури; гуманізація, "олюднення" освіти означає "культуралізацію" та діалогізацію стосунків його суб'єктів як одного з одним, так і з *предметом* освітньої діяльності. Втім, за даного підходу головним предметом учіння постає сама *особистість учня*, його діяльність із формування й змінення себе. (Завважимо, що з цього кута зору – тобто за трактування учіннєвої діяльності як рефлексивної, "самонапрявленої", самоперетворювальної - навчання свободі, власне, *співпадає* з навчанням учінню). Тобто, формується (кажучи тавтологічно, «культивується») унікальна культура індивіда. Водночас предметним змістом такого навчання постає *культура людства* як взаємодія, сполучення різних культур - їхній "діалог у великому часі" (М.Бахтін). Прилучення до останнього – тобто взаємодія *індивідуального та всезагального* модусів культури - є, за слушною думкою Г.О. Балла, головним шляхом формування сучасної особистості; він також переконливо показав, що орієнтирами особистісного розвитку - і, відповідно, освітнього процесу - мають бути "діалогічні універсалиї" сучасного буття [2].

У цьому контексті сутністю загальноосвітнього процесу є діалогічне спілкування індивіда: 1) з іншими особами – безпосередніми учасниками навчального процесу – як з актуальними та потенційними носіями певних особистих культур мислення, спілкування, діяльності тощо; 2) з суб'єктами різних культур, представленими у *висловленнях, витворах* (культурних текстах); 3) з самим собою як з суб'єктом суттєво *різних* культурних інтенцій. Відтак учень має ставитися до будь-якого предмета учіннєвої дії, спілкування, мислення як до прояву "буття в культурі" – *твору* [5]. Згідно з обстоюваною тут концепцією, саме твір є реальною, дійовою «одиницею» культури, осередком будь-якої творчої (культуротвірної) активності й відтак «місцем»

(топосом) діалогічних (точніше, діалого-культурологічних) стосунків. Щодо освіти це означає, що слід не просто "вивчати" предмет як об'єкт, але *спілкуватися* з ним - як таким, що, по-перше, втілює суб'єктність свого *автора* та *«персонажів»*, і, по-друге, постає до певної міри автономним (таким, що виходить за межі авторських інтенцій) *агентом* ціннісно-сислового впливу. Так само ставитися до іншої особи й до себе як до суб'єктів культури означає вступати з іншим та з собою у напружений діалог-спір – не просто як особа з особою, але як *автор твору* з *реципієнтом* та з іншим автором, реципієнт з іншим реципієнтом, із персонажами тощо. Однак слід докладніше виявити, що означають усі щойно згадані стосунки у *психологічному* плані і як вони можуть бути розбудовані, у яких сталих організаційно-освітніх формах мають втілитися.

Відтак, попри окремі плідні дослідження в цьому напрямі, здійснені, зокрема, послідовниками Школи діалогу культур (див., зокрема, [16; 12; 11; 7], нагальним завданням залишається цілісне загальне *психолого-педагогічне моделювання освітнього спілкування як діалогу культур*, а надто на етапі його становлення й розгортання. Очевидно, згідно з вищеокресленими принципами, це має бути не жорстка схема-програма, а загальний "сценарій" (точніше, низка варіантів сценарію) розвитку навчального спілкування учнів одного з одним та вчителем. Слід також усвідомлювати, що реальний процес формування навчальної "комунікативної спільноти" йтиме щоразу різними унікальними шляхами залежно від конкретних соціокультурних умов та від індивідуальних особливостей її учасників. Однак це не заперечує необхідності загального проектування цього процесу, для чого передусім слід детально окреслити головні *психологічні передумови та чинники* розбудови діалого-культурологічно орієнтованого освітнього процесу.

Це тим більш важливо з огляду на те, що намічений вище підхід принципово передбачає *ампліфікацію та закріплення* (а не безповоротне витіснення, "зняття") *«дошкільного» способу життя як особливої культури спілкування, світосприйняття, поведінки, діяльності*. Власне, особистість - в

одному з її вимірів – трактується як суб'єкт *внутрішнього діалогу* різних цілісно-унікальних *«психологічно-вікових культур»* [16]. Останні мають в ідеальній, перетвореній та "ущільненій" формі закріпитися у свідомості й залишатися її автономними "інстанціями" протягом усього життя індивіда. Водночас, згідно з вихідними психологічними гіпотезами освітньої концепції Школи діалогу культур, процес дорослішання, формування особистості - це послідовна *зміна* провідних настановлень, властивих різним віковим періодам, - психологічно-вікових домінант. Ці настановлення щоразу зумовлюють перебудову вищезгаданого внутрішнього діалогу, в якому рівноправність різних вікових інтенцій не виключає їх ієрархічної співвідпорядкованості актуальному настановленню - «протагоністу-організатору» спілкування.

Зокрема, початковому періоду навчання у школі відповідає, з точки зору даної концепції, вирішальний для формування особистості перехід від домінанти *свідомості*, властивої старшому дошкільнику, до нової домінанти *мислення*. У «силовому полі» останньої "дитячі" форми буття переосмислюються та набувають іншого (загалом кажучи - підпорядкованого) значення. Отже, насамперед слід стисло уточнити сенс цих домінант і в цьому контексті - психологічну сутність 6-7-річного віку.

У філософській концепції В.С. Біблера, на якій ґрунтується задум діалогу-культурологічної освіти та її психологічне моделювання, під *свідомістю* розуміється інтенція на *цілісне "спів-буття"* власного "Я" з іншими особами, предметами, світом, на одночасне «сприйняття» свого та світового буття як *тривало-самототожнього* [6]. Свідомість, таким чином, є внутрішньою інстанцією цілісно-усталеного *розуміння* буття й *ставлення* до нього. Формування останнього, у свою чергу, вимагає бачення всього свого існування, зокрема внутрішнього світу, "іззовні", тобто з позицій *іншого* сприйняття світу, яке, однак, має стати усталеним агентом *моєї* психіки. Відтак індивідуальна свідомість, ґрунтована на *самоусвідомленні*, виникає й функціонує - користуючись виразом М.М. Бахтіна - як "множина", як щонайменш *дві* свідомості [4]. При цьому усталення вищезгаданого погляду на

себе "очима іншого" (іншої особи, предмета) є, за думкою Біблера, формуванням позиції *мислення*. Саме воно будує й "оцілює" світ свідомості, але здійснює це через фундаментальний *сумнів* у її "даності", у наявному бутті світу та власного «Я» (докладніше це трактування мислення буде розкрито дещо нижче). Отже, конститутивним для розвитку особи є "*сперечання*" й *взаємопокладання* інтенцій свідомості та мислення. Однак ці стосунки, як і ключова роль мислення в становленні власне *особистості* (на чому ми також згодом зупинимося детальніше), не можуть реалізуватися повною мірою в дошкільний період, за домінування свідомості. Саме цій спонтанній інтенції на оцілювання й усталення власного підкоряються в цей час інші настановлення дитини (на особисте спілкування, пізнання світу, здобуття визнання близького оточення тощо). Формування свідомості (зокрема, єдиного *внутрішньомовного* плану психічного життя) визначає, скеровує розвиток загально-психологічних здібностей - пам'яті, уяви, мислення, емоцій, мотиваційно-вольової сфери тощо - і водночас здійснюється в них, через них.

3.3. Психологічний сенс старшого дошкільного віку як відправна точка розбудови освітнього діалогу

У старшому дошкільному віці вищезгаданий світ свідомості розбудовується з особливою інтенсивністю, стає дедалі обсяжнішим та змістовнішим, більш диференційованим і водночас інтегрованим. При цьому його єдність має у цей період переважно синкретичний, «допоняттєвий» характер, тобто основною структурною «одиницею» цього світу слід вважати *уявлення*, що має певне емоційно-вольове «навантаження». Саме ознаками формування домінанти свідомості (а отже - і розвитку рефлексивної *самосвідомості*) виступають такі зазвичай виокремлювані у психологічній літературі провідні новоутворення старшого дошкільного віку, як "перший абрис цілісного дитячого світогляду"; "первинні етичні інстанції" (тобто усталення оцінного бачення себе та світу, – додамо, не лише етичного, а й естетичного); довільна поведінка, опосередкована уявленням про можливі наслідки дії; узагальнення та контролювання емоцій; перехід від егоцентризму

до децентрації (в термінах Ж.Піаже) [14, 312]. Тож загалом можна погодитися з висновком Л.Ф. Обухової, що основні прояви вікової кризи 7-го року життя - втрата безпосередності, викривлення, негативізм тощо - є ознаками "нового внутрішнього життя, життя переживань, яке прямо й безпосередньо не накладається на зовнішнє життя" [14, 313]. У підсумку можна казати про *окреслення* автономного світу свідомості й водночас про поглиблення його *кризи*, на чому слід зупинитися докладніше.

Становлення домінанти свідомості та її вихід на межу кризи відбувається передусім у провідній формі активності 6-літок - *розгорнутій спільній сюжетно-рольовій грі*. Тяжючи за своєю природою до універсального моделювання світу взаємин людей та "олюднених" предметів, гра старших дошкільнят спонтанно розкриває з *різних сторін* - природно, за належних соціокультурних умов її вільного розвитку! - зображувану реальність, самих гравців та залучені предмети. В ігровій фантазії винаходяться (і закріплюються у відповідних діях) нові функції знайомих речей, варіанти їх «поведінки» та поведження гравців з ними. Це, у свою чергу, означає можливість і тенденцію осягнення *несамотототожності* зображуваних явищ і водночас власного «Я»; загалом, як зазначав ще Д.Б. Ельконін, "переключення з однієї ролі на іншу, перехід з позиції дитини на позицію дорослого призводить до систематичного розхитування уявлень дитини про абсолютність свого становища в світі речей та людей [*а відтак - завважимо - і до «проблематизації» сталих уявлень про сам цей світ. - С.К.*] і створює умови для координації різних позицій» [Цит. за 14]. Щоправда, у грі така координація, що необхідна для узгодження *дій* різних учасників, здійснюється стихійно, без зосередження уваги на суперечностях, а отже – без свідомого, власне *діалогічного* зіткнення й сполучення вищезгаданих позицій. На нашу думку, давно відзначена психологами слабка чутливість дітей дошкільного віку до розбіжностей між різними особистими уявленнями, а надто до суперечностей у власних знаннях, висловленнях тощо є наочною ознакою переважання інтенції свідомості над настановленням на мислення. Відповідно перехід до домінанти мислення передбачає насамперед розвиток

рефлексії відмінностей, вироблення здатності «доводити» їх до чіткого протиставлення ідей.

Важливо також, що у грі відбувається не просто лінійний рух-сходження від «позиції дитини» та «позиції дорослого», про що писав Д.Б.Ельконін, а їх постійний *взаємоперехід*, зокрема, зміна точок зору гравця та персонажа, що загалом виробляє здатність одночасно утримувати ці позиції. Здійснюється їх дедалі чіткіша диференціація й водночас парадоксальне *сполучення* в одній свідомості та в системі ігрових дій. Ця двоєдність (цілісність і водночас *несамототожність*) розвиненої ігрової свідомості є безпосередньою передумовою розгортання усвідомлюваного внутрішнього спілкування.

Важливо також, що фантазійно-ігрова, "перетворювальна" стихія стикається або й химерно сполучається в передшкільному віці з іншою стороною "свідомісного" настановлення, яка, за багатьма психологічними даними, теж посилюється в 6-літок, - із *ідентифікацією з усталеним знанням "авторитарно-емпіричного" типу* (тобто некритично сприйнятим від дорослих чи з власного "очевидного" досвіду), з чіткими правилами поведінки й суджень, з тверезим "здоровим глуздом" тощо. Тож згаданий вище ігровий «перехід з позиції дитини на позицію дорослого» (і навпаки) виражається, зокрема, в тому, що, за численними спостереженнями, у цьому віці дедалі значнішу роль відіграє вироблення та дотримання *правил* конкретної гри. Узгодження правил, умов та загального "сценарію" майбутньої гри часом відбирає у дітей 6 -7 років не менше часу й сил, ніж власне "розігрування" запланованого сюжету. У цьому, на нашу думку, виявляється ще один - вкрай важливий для подальшого розвитку - феномен: продумування (внутрішнє "програвання") та репрезентація своєї "ігрової ідеї" – тобто, власне, цілісна трансляція особистого бачення певних буттєвих явищ - стає для гравця дедалі більш *самоцінним* і відтак тяжіє до емансипації від колективної діяльності. Адже прагнення *кожного* партнера повернути до свого бачення увагу решти не може бути достатньою мірою задоволене у межах спільної гри, гальмує її вільний перебіг і навіть загрожує зруйнувати її просторово-часову цілісність.

Найважливіше ж те, що тут започатковується спонтанний *обмін ідеями*, їхнє «ущільнення», перетворення, осягнення, причому – що вельми важливо – без обов'язкового розігрування, повного втілення у зовнішніх діях. Тобто, сама ідея («фрагмент» уявлення про світ) безпосередньо стає предметом «програвання» й перевірки – значною мірою *уявної*, у внутрішньому плані. У зв'язку з цим харківський педагог-діалогіст С.Ю. Курганов на основі спостережень за 6-річними дітьми каже про спонтанне виникнення у них «гри в ідеї». На думку А.Г. Волинця, саме цей феномен (вартий докладнішого психологічного дослідження) окреслює можливість переходу до нової форми спілкування однолітків – учінневого проблемного діалогу, передбачуваного концепцією діалоگو-культурологічної освіти [7]. Так чи так, надзвичайно важливим є виокремлення ідеї як самостійного предмета зацікавлення. Зрозуміло, що це інтерес не критично-«гальмуючий» а дієво-прагматичний, що має на меті вибір ігровою спільнотою певних уявлень як перспективних із подальшим їх вільним розгортанням та трансформацією. Позитивним моментом цього ігрового ставлення є те, що над думкою учасників не тяжіє відчуття «відповідальності за ідею» (висловлення), властиве проблемному спілкуванню дорослих. Водночас зрозуміло, що зоною найближчого розвитку для цієї гри в ідеї є перехід до більш серйозного співставлення, обговорення різних уявлень, формування здатності аргументовано обстоювати власне бачення й водночас уважно розглядати чуже.

З цієї точки зору важливо, що на межі психологічно-вікової кризи 7-го року гра як така дедалі менше задовольняє вищезгаданій авторитарно-емпіричній "складовій" свідомості малюка, його прагненню ідентифікуватися з дорослим. Дитина перед шкільного віку прагне діяти й розуміти не "нібито", а "насправді" – не лише імітувати життя соціуму у спільній грі, а робити щось таке, що всерйоз сприймалося й оцінювалося б старшими, і то не лише вдома чи у дитсадку. У цьому плані є певною мірою слушними трафаретні твердження радянської педагогічної психології про потяг старших дошкільнят до "суспільно-значущої праці". Насправді, звичайно, 6-літок переважно

привертає не так зміст, як *зовнішній* образ шкільного способу життя старших за віком дітей, який є предметом уваги й схвалення дорослих. Так чи так, суперечливе прагнення малюків цього віку залишатися дітьми й водночас "бути як дорослі" виявляється в тому, що, оволодіваючи дедалі складнішими формами гри, вони водночас починають оцінювати її як щось несправжнє, критикувати ігрову фантазію з боку "реалізму» - часом досить прямолінійного й приземленого. Ігрова "демократія" й співробітництво дедалі частіше замінюються неладом, суперечками (зокрема за лідерство, яке дає передусім більші можливості виявлення й розгортання свого світобачення – див. вище). Підсумовуючи, можна сказати, що гра старших дошкільнят тяжіє до перетворення з самоцілі (отримання задоволення від предметних та комунікативних дій як таких) на *засіб* досягнення того чи іншого стороннього результату.

Відповідно - залежно від особистих цілей учасників - змінюється й сенс ігрового спілкування. Одним з природних напрямів такої зміни може бути зростання прагнення осягнути, *дослідити* ті чи інші аспекти дійсності, відтак перетворюючи гру на уявне (мисленнєве) та фізичне *експериментування* з певними предметами, ситуаціями тощо задля перевірки попередньо висунутих припущень. Це загалом відповідає відомому психологічному феномену «чомучки», який спостерігається починаючи від 5 років; при цьому з наближенням кризи 7-го року зафіксоване зменшення інтенсивності запитань, звернених до дорослих. Цей факт на тлі вищезгаданого визрівання автономного «світу переживань» свідчить, очевидно, не про послаблення пізнавальних інтересів, а про *інтеріоризацію* запитування, про зародження *питань до себе*, початок проблематизації власних уявлень. Останнє, згідно з прийнятим нами трактуванням, знаменує виокремлення й посилення інтенції *мислення*.

Ще один вектор можливого розвитку й трансформації розгорнутої сюжетно-рольової гри, - перехід до індивідуальної та спільної *естетичної діяльності* у різних модусах - до творення мовних, театральних-видовищних, зображально-мистецьких творів тощо. Однак у сучасних соціокультурних

умовах, як загальновідомо, перелічені та інші потенції дошкільної гри виявляються й розвиваються лише частково (іноді – лише у позанавчальних сферах життя дитини), часто викривляються та пригнічуються - насамперед із вступом до школи традиційного типу або й раніше, під час "школовідповідного" навчання в дитсадку тощо. Через це не відбувається органічного завершення даного вікового періоду, *ампліфікації* дошкільної ігрової культури, на необхідності якої наполягав ще А.В. Запорожець і яка природно вела б, зокрема, до повноцінної розбудови естетичного плану загальної освіти. Замість організації логічного, природного (і водночас чітко фіксованого) переходу до нової соціальної ситуації здійснюється brutальне обривання, витіснення попередніх форм життя й свідомості.

Внаслідок цього психологічно-вікова криза 7-го року часто розтягується і водночас "змазується" у її зовнішніх проявах - тобто не проживається як змістовно і хронологічно визначений період перетворення свідомості та поведінки. (Утім, наразі немає й загальноприйнятого психологічного уявлення про сенс цього перетворення). Це, у свою чергу, є однією з головних причин явних чи латентних деструктивних поведінкових проявів, психічних негараздів. У підсумку ж масовим явищем є інфантильність молодших школярів, небажання й нездатність багатьох з них пристосуватись до нових умов і, як наслідок - глобальне розчарування у школі. Ще у 70-х рр. минулого століття було констатовано, що пануючі методи освіти неспроможні розв'язати наріжну проблему змістової мотивації учіннєвої діяльності - формування *зацікавленості її предметом як таким*: "Мотив та зміст учіннєвої діяльності не відповідають одне одному, тому мотив поступово починає втрачати свою силу..." [14 , 122]. Це питання не знайшло задовільного загального розв'язання і в тих інноваційних концепціях, які вперше гостро поставили його, - у розвивальній освіті, проблемному навчанні тощо. Зокрема, більш висока пізнавальна активність молодших школярів, що досягається у цих технологіях згідно з цілком слушним гаслом - «Треба навчати мислити!» - є, однак, ситуативною, відокремленою від цілісної *особистісної* мотивації. На сучасному етапі

розвитку школи видається очевидним, що орієнтація послідовників В.В. Давидова переважно на *науково-теоретичний* спосіб мислення та на притаманні йому форми змістовного узагальнення є лише одним з необхідних аспектів формування інтелекту. Як слушно зазначає Г.О. Балл, гармонійний інтелект (розум) має сполучати прагнення до строго-наукового пізнання істини з іншими формами осягнення буття – філософськими, мистецькими, релігійними тощо.

У межах діалоگو-культурологічного підходу проблемі мотивації учіннєво-пізнавальної активності також досі не приділялося достатньої уваги. Утім, її вирішення визначається загальним трактуванням предмета учіннєвої діяльності. Як уже попередньо зазначалося, за окресленого тут підходу таким предметом є *сам учень як суб'єкт культури*, тобто його діалогічна взаємодія з іншими агентами культури та їх творами; відтак предметним змістом шкільної освіти є культура в її загальнолюдському, особливих та індивідуальних модусах (щодо необхідності уваги до цих аспектів культури у їх взаємозв'язку див. праці Г.О. Балла, зокрема [1]). Отже, нормативним *мотивом* учіння має бути розумовий інтерес до свого співбуття з іншими особами, істотами, предметами *як до феномену культури*. (Докладніше це ставлення до буття як до витвору, властиве новітньому "розуму культури", висвітлене в основних працях В.С. Біблера [5]).

На нашу думку, така змістова мотивація учіння може органічно сформуватися лише на основі цілісної *рефлексії дошкільної гри* як особливої форми світобачення, спілкування та діяльності. Саме в цьому своєму *ідеально-всезагальному* сенсі й значущості - тобто як особлива психологічно-вікова культура існування – творчо-ігрова інтенція має завдяки мисленнєвому відстороненню й «оцільненню» закріпитися в свідомості як один з її автономних агентів -«голосів». Водночас сенс кризи 7-го року життя полягає, з поміж іншого, у тому, що ігрова культура як найбільш адекватне втілення домінанти свідомості має бути піддана сумніву з боку нового настановлення, яке визріває в свідомості малюка. Згідно з викладеною тут психолого-

педагогічною концепцією, цим новим настановленням, яке поступово має стати провідним, є прагнення до *розуміння* буття, що, у свою чергу, вимагає суттєво нових форм спілкування з однолітками й дорослими. Саме в цьому ми вбачаємо глибинний психологічний смисл традиційно проголошеного переходу від гри до навчання. Про його актуальність свідчить відзначена у багатьох дослідженнях інтелектуалізація внутрішнього світу та поведінки старшого дошкільника. Але для докладного психолого-педагогічного моделювання цього перехідного процесу перш за все треба чіткіше окреслити сутність цієї інтелектуалізації та самої домінанти мислення, усталення якої, як зазначалося вище, є основним завданням початкового етапу діалогу-культурологічно орієнтованої освіти.

Слідом за В.С. Біблером ми вважаємо найсуттєвішим атрибутом мислення, думки "*сумнів* в одвічності мого буття та буття речей, інших людей; думка виносить моє Я та Ти іншого суб'єкта в точку, де їх ще або вже (у припущенні) *нема*, де "є" їх небуття, точніше... передбачається *можливість* (і - *початок*) їх буття... де ці вічність та безпочатковість можуть бути *обґрунтовані*, а не взяті як наявний факт" [6]. На противагу свідомості, яка покладає самототожність буття, у мисленні кожний предмет – і передусім власне існування - постає *несамототожнім*, самосуперечливим аж до логічної неможливості (тут варто згадати ще одну наріжну тезу М.Бахтіна: "...Людина ніколи не співпадає із собою" [4]). Відтак мислення - це *ненастанне запитування до самого себе*, сперечання з собою щодо фундаментальних, всезагальних питань свого та світового буття. У такому філософсько-онтологічному розумінні (яке вочевидь відрізняється від традиційно-психологічного, хоча опосередковано відбилося в в низці новітніх психологічних концепцій) мислення, за Біблером, постає головним чинником самовизначення, *самопокладання* буття особи. Саме "у горизонті мислення" індивід постає особистістю - справжнім суб'єктом свого життя.

Відтак окреслюється взаємозв'язок категорій мислення та *культури* як специфічно-людської форми самодетермінації [5]. За цього підходу будь-яка

емпірично існуюча культура (зокрема притаманна тій чи іншій історичній епосі) постає передусім як спосіб мислення, розуміння світу, – як певний тип розуму. Останнє поняття тут береться у найширшому, віддавна відомому тлумаченні - як сутнісна ознака людини, що не зводиться до формального розсудку чи інших окремих інтелектуальних здібностей, а відтак не може бути протиставлена іншим психологічним властивостям, але водночас відіграє засадничу роль у їх формуванні й розвитку.

Також важливо, що у концепції, від якої ми відправляємося, мислення не ототожнюється з *пізнанням*, - із прагненням остаточно визначити сутність предмета думки, "вичерпно" пояснити його (і, у підсумку, - буття в цілому). Це останнє настановлення може виступати як самостійне; саме так розглядає пізнавальну інтенцію, зокрема, Р.Р. Кондратов у своєму аналізі психологічної сутності старшого дошкільного віку [18]). Але слушною є й думка І.Ю. Берлянд про те, що мислення (в його щойно наміченому трактуванні) з необхідністю *включає* настановлення на пізнання – адже продуктивний інтелектуальний сумнів і ненастанне запитання можуть бути вмотивовані лише шуканням «остаточної», достеменної істини. З огляду на це, можна припустити, що притаманне багатьом дошкільнятам бажання "все знати", невідступні питання, з якими вони звертаються до дорослих (пор. вищезгаданий феномен "чомучки"), містять у собі *подвійну* (поки що не диференційовану) мисленнєво-пізнавальну інтенцію. А саме, з одного боку, малюк прагне отримати від дорослих *усталене*, "готове" знання для подальшої беззастережної репродукції й застосування (це відповідає окресленій дещо вище "авторитарно-емпіричній" складовій свідомості). З іншого ж боку, старші дошкільнята дедалі менше задовольняються отримуваними відповідями, вбачають у них суперечності, починають виявляти незадоволення "надто простими" поясненнями тощо. Найголовніше, однак, те, що тут іще немає усталеної зверненості питань *до себе*, «загальмування» на них - не сформований внутрішньо-діалогічний план роздумів, міркування. І очевидно, що розбудова мисленнєвого спілкування з собою вимагає особливого комунікативного середовища, спеціальної стратегії

його становлення й розвитку. Без цього будь-які заклики «навчати мислити» залишаться безпредметними та недійовими.

Так чи інакше, інтелектуалізація свідомості - узагальнене осягнення власних почуттів (Л.С. Виготський), зростання опосередкованості поведінки, початок розвитку внутрішньо-мовних процесів тощо – створюють безпосередні передумови для переорієнтації всієї свідомості, її «зосередження» на мисленні. І одним із аспектів такої переорієнтації має стати, з одного боку, рефлексивне виокремлення й усталення (культивування) інтенції на справжнє, «тверде» знання, з іншого – розуміння того, що цей ідеал пізнання вимагає *самотійного* формування власних понять про світ - тобто саме мислення. Отже, необхідною є «реінтеграція» пізнавального настановлення у домінанту мислення, яка усталюється. Остання ж при цьому постає за своєю природою й будовою зіткненням (конфліктним сполученням, динамічною рівновагою) «протилежностей» - знання, *ствердження* (від якого відправляється і на яке спрямовується будь-який рух думки) та «розумного незнання» (запитування, обґрунтованого спростування тверджень). Ця двоєдність є одним з аспектів збереження й розвитку інтенції свідомості у «надрах» самого мислення.

Але, як легко спостерегти, у багатьох індивідів щойно описане "самозосередження" свідомості, нагально необхідне для формування зрілої особистості, не набуває усталеного й інтенсивного характеру ані в початковому шкільному віці, ані навіть будь-коли згодом. Головною причиною цієї несформованості настановлення на мислення є, на наше переконання, брак відповідного соціокультурного середовища, що здійснювало б цілеспрямовану підтримку (фасилітацію) такого переходу. Таким середовищем, природно, може стати передусім загальноосвітня школа. Це означає, що зовнішня (комунікативна та предметно-перетворювальна) взаємодія школяра-початківця зі співучнями, дорослими-освітянами та навчальними «об'єктами» має насамперед активно й цілісно моделювати *проблемність*, «кризовість» його життєвої ситуації й свідомості (утім, співвідносячи цю кризу з *всезагальною* проблемністю людського буття). Відтак актуалізація й розбудова мислення як провідної

інтенції відбуватиметься завдяки інтеріоризації цих зовнішніх стосунків і, навпаки, через винесення «назовні» - у дії, у висловленні - їх особистої рефлексії та пошуків розв'язання проблемної ситуації. Має утворитися, як зазначав В.Біблер, «човник» взаємопереходу *внутрішніх*, ідеальних порухів свідомості (що рефлексивно зосереджуються й перетворюються в *думці*) і *зовнішнього* висловлювання та предметно-знаряддевої дії. Це є не що інше, як взаємопокладання, взаємне стимулювання *зовнішнього й внутрішнього діалогу*, яке, на наш погляд, є взагалі провідним механізмом формування й буття особистості [10].

3.4. Проблема стратегії розбудови культуроорієнтованого учіннєвого спілкування та діяльності у початковій школі

Для того, щоб конкретно визначити умови, етапи й стратегію розбудови такого освітнього простору, слід зупинитися докладніше на вищезгаданій інтеріоризації двох настановлень - на *спілкування* та на *взаємодію з предметами* (речами). Як відомо, Д.Б. Ельконіним та його послідовниками висунуто евристичну гіпотезу про почергове домінування цих двох інтенцій на різних етапах психогенезу. Зокрема, згідно з цією схемою, для дошкільнят найважливішими є міжособові стосунки, що і є предметом (і водночас *формою*) сюжетно-рольової гри як провідної діяльності цього віку. Натомість із початком шкільного віку має відбутися переорієнтація на стосунки з навчальними предметами як "речами" особливого роду.

На наш погляд, ця модель може бути загальною прийнята як достатньо обґрунтована теоретично та емпірично, але вимагає розвитку й уточнення. Зокрема, по-перше, необхідно детальніше описати характер ієрархічних стосунків та взаємовизначального розвитку двох вищезгаданих настановлень (і відповідно – двох планів взаємодії дитини з навколишнім світом) у кожний віковий період. По-друге, на особливу увагу заслуговують перехідні, кризові фази, коли докорінно змінюються як характер, *сєнс* спілкування та предметних взаємодій, так і їх співвідношення. Зокрема, за нашим припущенням, наприкінці стабільних періодів внаслідок інтенсивно-сталого розвитку

комунікативних здібностей та вмінь як *засобів* реалізації провідного предметно-дієвого настановлення (або навпаки - розвитку предметної діяльності "заради" спілкування) виникає ситуація "рівнопотужності" двох інтенцій та їхньої боротьби за домінування. Це й становить один із важливих змістових вимірів вікових криз.

Особливо це стосується періоду дошкільного дитинства - адже домінанта свідомості, яка, згідно з окресленим вище, формується в цьому віці, передбачає одночасну актуалізацію та своєрідне "врівноваження" *всіх* "часткових" життєдіяльнісних інтенцій, що окреслилися протягом попереднього розвитку. Відтак криза 7-го року постає особливо значущою для подальшого розвитку як момент *осягнення* особою цих «сутнісних сил» свого внутрішнього життя і початку *усвідомленої* розбудови їх продуктивних стосунків. І зокрема, вирішальну роль в розв'язанні відіграє осмислення "відносин" між спілкуванням та предметно-перетворювальною активністю, їх рефлексивне сполучення *в ідеальному плані* - у свідомості і, власне, у мисленні (за його трактування, наміченого вище).

У контексті цих проблем повернемося до того, що мислення виявляє себе стосовно свідомості, з одного боку, як суб'єкт запитань, «заперечень» тощо - тобто як партнер у внутрішній комунікації; з іншого ж – як інстанція відстороненого споглядання змістових форм свідомості, яке має інтегративну, «будівну» функцію. І, нарешті, у цій подвійній «конструктивно-деструктивній» ролі мислення виконує *перетворювальні* дії чи операції з ідеальними об'єктами, певною мірою аналогічні зовнішнім предметно-перетворювальним маніпуляціям. (Щоправда, у психології значення цієї аналогії, на нашу думку, часто перебільшується; зокрема, як зазначав ще С.Л. Рубінштейн, занадто прямолінійним та механістичним є уявлення про можливість безпосереднього й «достеменного» перенесення структури зовнішньо-предметної дії у план мисленнєвої активності) [16]. У підсумку акт мислення можна розглядати як триєдність *спілкування з внутрішніми співрозмовниками, споглядання ідеальних об'єктів та предметно-перетворювальних дій з ними*. Легко завбачити, що ця

"троїстість", яка впливає з окреслених вище загальних філософсько-онтологічних припущень, тією чи іншою мірою відбилася й у новітніх психологічних концепціях мислення – від інтеракціонізму до радянської діяльнісної парадигми. Однак питання про те, як виникає, усталюється і "працює" це сполучення (диференціація й інтеграція), парадоксальна "нетотожня тотожність" комунікативного, "споглядального" й предметно-дієвого аспектів мислення, залишається, на наш погляд, одним з найскладніших і найактуальніших для сучасної філософії та психології.

Не претендуючи тут на загальне розв'язання цієї проблеми, завважимо лише, що вищезгадане сполучення трьох інтенцій є суттєвою властивістю буття особистості у царині культури – у *сфері творів*. Справді, твір культури (з особливою наочністю це виявляється у мистецтві) є передусім полем діалогічного спілкування автора та реципієнта; кожен з них відтворює «смыслову позицію» та форми діяльності іншого. Щодо того, хто сприймає, це є досить очевидним; натомість автор у процесі творення з необхідністю виступає як сторонній споглядач щодо своїх дій та їх результату, рефлексуючи їх з подвійної розумової позиції - власної (так би мовити, контрольної-експертної) і водночас "читацької", яку він антиципує й «проектуює» в самому тексті. У свою чергу, реципієнт у ході споглядання постає співавтором та/чи «виконавцем» твору, прагнучи відтворюючи (в уяві, подумки, а за необхідності - і у фізичних діях) зовнішні та внутрішні предметні дії "першотворця" тексту. Водночас він "іде далі за автора" - займає щодо його задуму й самого твору особисту позицію, яка може бути "додатковою" до авторської, суперечною тощо. Загалом же «розум культури» - ставлення до кожного явища та до буття в цілому *як до твору* (див. докладніше у працях В.С. Біблера [5]) - сполучає, по-перше, спрямованість на *іншу особу*, на *самого себе* та на *річ*, по-друге ж – в іншому «зрізі» - творчу, перетворювальну дію (*вплив* на предмет) із спогляданням як *не-дією* на нього, утриманням «напередодні» діяльності. Думається, тут має місце не просто аналогія між мисленням та культурою, але сутнісне співпадіння їхніх характеристик.

Відтак можна зауважити, що завдання цілеспрямованого формування мислення як такого, власне, співпадає з розбудовою освітнього діалогу культур. При цьому з огляду на щойно сказане недостатніми, однобічними є філософські та психологічні уявлення про мислення *тільки* як пасивне споглядання. Але так само неправомірним є досить поширене у новітній психології та педагогіці зведення інтелектуальної активності до системи перетворювальних дій з поняттями чи уявленнями (логічних операцій тощо) задля розв'язання певних *задач*. Як би не тлумачити це останнє поняття, розвиток операційно-"задачного" плану мислення (на який орієнтується не лише традиційна освіта, але у кінцевому рахунку і розвивальне навчання), за всієї його значущості, не має бути первинним і відокремленим від *фундаментально-проблемного* плану інтелектуальної активності. Останній, на нашу думку, є засадничим, бо покладає *сенс*, мету мислення в його всезагально-онтологічному розумінні - як "способу бути людиною" (вираз А.В. Ахутіна).

Саме становлення цього засадничого всезагально-проблемного аспекту мислення має мотивувати, стимулювати розвиток його «технології» - інтеграцію, рефлексивне опанування, вдосконалення й трансформацію тих операційних інтелектуальних здібностей та вмінь, які спонтанно формувалися у попередні вікові періоди. Тобто, "задачний" план учінневої діяльності має посісти чільне місце в діалого-культурологічно орієнтованій освіті, але не як самозначущий, а як царина формування конкретно-культурних вмінь, способів дії, необхідних для осягнення фундаментальних "загадок" буття. Утім, психолого-педагогічне моделювання "проекції" чи зосередження всезагальних проблем у площину задач і, навпаки, віднайдення універсально-проблемного змісту в будь-яких конкретних задачах - одне з найскладніших питань, на якому тут немає змоги зупинятися.

Так чи так, освітнє формування домінанти мислення передбачає свідоме, "організоване" *сполучення в ідеальному плані* - у свідомості й мисленні - щойно згаданих інтенцій (спілкування – взаємодія з «об'єктом», споглядання – перетворювальні та маніпулятивні дії), які спершу усталюються у зовнішній

активності. У цьому відношенні розгорнута дошкільна гра знов-таки постає природною відправною точкою перебудови всього способу життя малюка. Адже в сюжетно-рольовій грі всі дії з предметами набувають *комунікативного* сенсу - як такі, що звернені до безпосередніх партнерів і водночас моделюють міжлюдські стосунки. Це означає водночас, що комунікація постійно опосередковується предметними діями - уявними та фізичними, тобто і в зовнішньому, і у внутрішньому плані. При цьому мовленнєве спілкування у грі (повідомлення, розповідь, спонування) загалом *супроводжує* дію - як її опис, доповнення, проектування чи "пояснення". (Коли ж мовленнєвий обмін починає набувати значного обсягу й самостійної ролі поряд із власне дією, почасти замінюючи її, це гальмує дошкільну гру і є передвістям її розпаду).

Водночас ігрове маніпулювання речами та їх перетворення опосередковані уявленням про того, кому вони "призначені", - про партнера як реальну особу та як виконавця ролі. Отже, спілкування (як провідне настановлення гри) та взаємодія з речами активно опосередковують одне одного, взаємопроникають. При цьому "задум" гри, вигадкування її сюжету (з обговоренням включно) і надалі рефлексивний контроль за розігруванням "сценарію" є генетично першими - поки що спонтанними - формами *внутрішньо-мисленнєвого* сполучення актів спілкування та предметних дій. У неявному, нерозгорнутому вигляді тут є також і *споглядання* за перебігом гри, яка мірою ускладнення вимагає для своєї організації й підтримання дедалі уважнішого цілісно-відстороненого осягнення. Відповідно, у розвиненій сюжетно-рольовій грі з правилами може виокремлюватися особлива функція «організатора». Це, однак не має призводити до скільки-небудь тривалого "випадіння" того чи іншого гравця з безпосередньої дії, яка "живе" своєю неперервністю; тут визріває суперечність, яка є одним з чинників кризи дошкільної гри.

Підсумовуючи попередні міркування, зазначимо, що перехід до учіння, очевидно, передбачає, по-перше, зміну мотивації, форм і змісту як самого спілкування й предметних дій, так і їх рефлексії; по-друге ж - перебудову їх

ієрархічних відносин. Останнє, на наш погляд, виражається у виході наперед *предметно-перетворювальної* активності особливого типу (спрямованої переважно на *ідеальні* об'єкти) і водночас зростання ролі *внутрішнього споглядання та конструювання* як нової самостійної площини активності. Як же має починатися й розгортатися цей процес, щоб він був саме *переходом* від найбагатших, найбільш інтелектуально насичених форм дошкільної гри (уже "вагітних" іншим способом спілкування, діяльності та світосприйняття) до власне учіння як свідомого й активного самоформування особистості?

Природно, можливі різні шляхи цього переходу, але, на наше переконання, всі вони так чи інакше передбачають повноцінне й водночас узагальнене відтворення у навчальному середовищі *мікросоціуму сюжетно-рольової гри з правилами*. Тут, очевидно, перш за все постають вельми складні (і досить не розв'язані у загальній концепції діалогу-культурологічної освіти) питання *вмотивованості* цієї "гри у школі" та ролі в ній дорослого-вчителя. На нашу думку, доцільним буде безпосередньо запропонувати дітям порівняти дошкільну гру зі шкільним навчанням, як вони його уявляють, - розповісти й *показати*, "як граються" та «як навчаються». Це дозволило б паралельно чи послідовно розгорнути, так би мовити, "гру в гру" і "гру в школу" й відтак спровокувало б як ампліфікацію ігрового "мікросоціуму", так і активне, свідоме *відсторонення* від нього. Адже від самого початку йтиметься про "*нібито* гру", причому на тлі майбутнього, гаданого учіння (втім, можливо, воно вже почалося?.. Це теж може стати предметом міркувань). При цьому сенс поняття учіння, виявляється ще не зрозумілим дітям, «відкритим» і у підсумку може не співпасти з їхніми попередніми буденними уявленнями про школу, які саме в такому ігровому оприлюдненні й обговоренні постануть "проблемними". Звичайно, це лише один з можливих сценаріїв започаткування навчального діалогу; будь-які подібні гіпотези вимагають ретельної експериментальної перевірки.

Так чи інакше, свідомо відтворюючи (фактично створюючи *заново*, а почасти й *вперше*) найрозвиненіші змістові форми дошкільної гри,

співвідносячи й прагнучи узгодити різні особисті уявлення про неї, власні вподобання тощо, учні-початківці тим самим дедалі інтенсивніше втягуватимуться в обмін й випробовування *ідей щодо гри*, тобто щодо всіх її предметів, засобів і учасників. Це, як зазначалося раніше, є необхідним моментом "ідеалізації" та "універсалізації" (тобто інтелектуалізації) ігрових дій та ігрової свідомості, вироблення ставлення до неї як до певної життєвої та психологічної *культури*. Можна передбачити, що при цьому зростатиме самостійна значущість мовленнєвих, зображально-графічних та безпосередньо-дійових *репрезентацій* індивідуальних "сценаріїв" гри та їх *обговорення*. Власне ж їх здійснення, розігрування набуватиме "пробного", ескізного характеру або й взагалі відходитиме на задній план. Тобто, самі ці особисті ідеї стають головним предметом гри - переінакшування, "безвідповідально"-довільного розгортання у фантазії, химерного сполучення однієї з одною тощо.

Цей розвиток "гри в ідеї", про актуальність якої для старших дошкільнят згадувалося вище, має виявити для них "одночасність" суттєво різних (аж до взаємовиключення!) цілісних уявлень про один і той самий предмет спілкування та діяльності. Останній при цьому починає, за виразом А.Г. Волинця, "випадати з гри", ставати предметом не дії, але "серйозного" здивованого споглядання, запитування - предметом *думки* [7]. Звичайно, наразі неможливо в деталях передбачити всі перипетії цього поступового "зсуву" ігрової мотивації до *здивування* неоднозначністю, незрозумілістю явищ, залучених до гри (а відтак і «дивністю» самих носіїв думок про них), до прагнення *осягнути* їх. У будь якому разі, саме тут мають зав'язуватися ті первинні "точки подиву", у яких, згідно з задумом Школи діалогу культур, надалі зосереджуватиметься навчальний проблемний діалог.

При цьому не йдеться про безповоротне перетворення ігрової діяльності на суто пізнавальну (про нетотожність інтенцій мислення та пізнання ми вжвже згадувалося) . За виразом В.С.Біблера, сутність діалого-культурологічної освіти в тому, що «школа розпочинає гру в культуру... [у пропонованому нами тут варіанті розгортання навчального процесу це буде спершу *гра в культуру гри*, у

*гру як особливу культуру. - С.К.]. У період навчання гра та учіння постійно доповнюють одне одного...» [18, 27; 39]. Однак конкретні форми, механізми цього взаємодоповнення досі недостатньо окреслені. Загальна концепція ШДК містить плідну в цьому відношенні - хоча, на нашу думку, недостатньо розвинену - ідею стосовно ще однієї, "паралельної", лінії розвитку та трансформації дошкільної гри: поряд із становленням точок подиву необхідне формування власне "ігрових осередків", де відбуватиметься розвиток і вдосконалення найрізноманітніших *творчих здібностей та вмінь* [18; 19]. Тож, очевидно, продуктивним є поступове розщеплення ігрового простору на дві «півсфери» – 1) *обговорення* проблем, висування та перевірки індивідуальних "моделей" буттєвих явищ та 2) свідомого вироблення й перетворення базових культурних предметних *умінь та навичок* (мовленнєвих, математичних, мистецьких, конструктивно-технічних, виробничо-трудова, спортивних тощо).*

Суттєво насамперед, що ці вміння мають поставати так само *проблематичними* (не заданими у вигляді готових взірців для відтворення), як і «теоретичні» уявлення. У цьому плані важливою є ігрова здатність дітей дошкільного віку *у різний спосіб* «оперувати» одним і тим самим предметом, бачити *різні шляхи* досягнення одного й того самого результату. Освітній проект, що описується тут, принципово орієнтований на свідоме культивування учнями *варіативності* способів дії з матеріальними та ідеальними об'єктами, здатності «винаходити» власні унікальні вміння й способи дії та трансформувати ті, що вже існують у культурі. Це аж ніяк не виключає *досконалого засвоєння, «відпрацьовування»* останніх, що не лише є підґрунтям опанування будь-якої культури, але й задовольняє «авторитарно-емпіричному» прагненню 6 – 7-річних дітей до «правильних» знань та дій. Але це засвоєння теж повинно здійснюватися рефлексивно - з постійним поверненням до *початку, до засад дії* - та поряд із творчим «перегриванням», *зміненням* навички. Сформувати «навичку зміни навички», «знання щодо зміни знання» - головний сенс учіння як «самонапрявленої» діяльності [18].

Так чи так, дві вищезгаданих площини – «теоретична» й «практична» - мають бути взаємно необхідними, перетинатися, "перетікати" одна в одну (це почасти відповідає розглянутому вище співвідношенню *фундаментально-проблемного* та *задачно-операційного* планів мислення й, відповідно, учіннєвої діяльності). Як свідчить експериментальний досвід, це одне з «вузьких місць» розбудови діалоگو-культурологічно орієнтованого освітнього процесу, що вимагає подальшого психолого-педагогічного осмислення. Принаймні один з можливих загально-логічних «ходів» від обговорення *поняття* про предмет до практичних дій з ним полягає в тому, що останні можуть стати необхідними для перевірки висунутих індивідуальних «гіпотез», зокрема у ситуаціях їх конкуренції. Зворотній же зв'язок може виникнути там, де практичні «задачні» труднощі (або знов-таки конкурування різних способів дії з предметом, шляхів розв'язання завдання) змушують подивитись на «знайомий» предмет з іншого боку, породжують «теоретичні» питання тощо.

Що ж стосується ролі вчителя, то вона аж ніяк не зменшується порівняно з традиційним навчанням: саме від обраної педагогом стратегії та його індивідуальної майстерності залежить "кристалізація" майбутніх предметів учіння. Виступаючи спершу ініціатором ігрової діяльності, він надалі, очевидно, виконуватиме роль партнера-"співорганізатора" (але *не* керівника - адже простір спонтанної колективної гри принципово виключає таку функцію; так само вона суперечить і окресленому нами вище трактуванню учіннєвої діяльності). Водночас психологічно неминучим є сприйняття дітьми дорослого-вчителя як потенційного «арбітра» у можливих ігрових (а згодом і предметно-змістових) суперечках, а також як помічника - «експерта» з будь-яких питань. У цьому плані загальна стратегія вчителя, очевидно, має полягати не так у наданні беззастережно-авторитетних присудів та однозначних відповідей, як у пропозиції «обговорити (подумати) *разом*». Він має заохочувати становлення та вдосконалення властивої дитячому колективу «ігрової демократії», яка передбачає, зокрема, досить ефективні способи спільного розв'язання суперечок, узгодження різних точок зору тощо. Водночас учитель має звертати

увагу дітей на те, що у поняттєвому, *логічному* плані різні бачення певного явища можуть суперечити один одному на засадничому рівні. Це, власне, і конститує вищезгадану проблематичність предмета мислення, яка, на відміну від проблем міжособових стосунків чи спільної діяльності, не може - і не повинна! – усуватися шляхом компромісу чи еkleктичного (зокрема фантазійно-образного) поєднання ідей. Відтак вчитель має «гальмувати» увагу групи на ситуаціях співіснування (а тим більш прямого зіткнення) суттєво відмінних позицій, при звичаючи дітей фіксувати та аналізувати їх.

Звичайно, не можна цілком вилучити з діяльності вчителя імперативні висловлення та дії («Це – правильно», «Так робити не можна» тощо); як слушно зауважує Г.О.Балл, притаманна гуманістичній педагогіці орієнтація на діалогічну взаємодію не виключає використання (за нагальної потреби) авторитарних та маніпулятивних стратегій [1]. Однак їх застосування має передусім спрямовуватись на усунення перешкод розбудові цілісного комунікативно-навчального простору, на його збереження. При цьому головним вектором навчального процесу є розвиток самоорганізації й саморегуляції індивідуальної та спільної діяльності, тобто рух до «самозаперечення школи» [17] та «вчительства» - принаймні в їх традиційному авторитарному розумінні.

Загалом же педагог на етапі розбудови гри, та й згодом, постає "включеним спостерігачем", що здатний дати простір вільному спілкуванню, висловленню будь-яких думок і водночас власними репліками та діями ненав'язливо керує увагою учнів, привертаючи її до певних ідей, предметів, розумових утруднень тощо. Саме завдяки цьому в світі людських стосунків та речей, що охоплюється ігровою діяльністю та свідомістю, мають виокремитися й "ущільнитися" певні пріоритетні предмети розумової уваги (особливі для кожної учнівської групи), значущі вже не в контексті конкретної ігрової ситуації, а "взагалі" - в їхній дивовижній, різнобічній, суперечливій *самобуттєвості*. Це й означатиме утворення вищезгаданих окремих "точок подиву"; за припущеннями концепції ШДК, загалом підтвердженими

експериментальним досвідом, цей процес може в головному завершитися протягом першого року навчання.

Як уже зазначалося, гра при цьому не усувається з процесу учіння, але в одній з ліній свого розвитку (про другу див. вище) поступово перетворюється на засіб розгортання проблемного діалогу навколо цих точок і «віддає» дедалі більшу частину навчального простору безпосередньому обговоренню та дійовому «опрацюванню» "загадок" *слова, числа, предмета природи, "Я-свідомості", художнього образу, знаряддя праці* тощо. Орієнтовний перелік цих загадок, що загалом відповідають фундаментальним проблемам сучасного знання, наведено в [19]). Цей збіг наріжних питань загальнолюдської культури, зокрема новітньої науки, та «здивувань» малюків є загалом природним – вони ж бо є членами сучасного суспільства! – і є запорукою «культуровідповідності» навчального процесу вже на етапі його становлення.

У наступні роки (орієнтовно - з 3 – 4 класів) головним чинником орієнтації освітнього діалогу на культуру має стати систематичне залучення до нього визначних творів різних історичних культур – природно, як суб'єктив-співрозмовників, а не просто "матеріалу для вивчення». Це означає, зокрема, що у кожній з цих культур виокремлюється низка творів, які найповнішим чином репрезентують властивий їй спосіб світорозуміння та діяльності. Ці тексти мають відбивати розмаїття родів та жанрів творчої діяльності, з-поміж яких щоразу вирізняються провідні. (Скажімо, для античної культури таким центральним жанром, згідно з думкою багатьох культурологів, виступає *трагедія*; для європейського Середньовіччя – споруда *храму* із сукупністю храмових дійств тощо.) Загалом же, за думкою В.С. Біблера, освітній діалог різних історичних форм розуміння передбачає віднайдення та осягнення їхніх логічних «першопочатків» - вихідних онтологічних та гносеологічних *понять*, а також основних «драматичних перипетій», втілених в *образах* героїв творів.

Утім, зустріч з текстами культури є неминучою від самого початку навчання: адже старші дошкільники вже обізнані з книжками, фільмами, живописними творами тощо, і ці знання спонтанно «впливатимуть» у грі.

Зокрема, ці твори можуть виступати джерелом відомостей про світ чи «постачати» сюжети розігрування, і учитель має користатися цим для того, щоб привернути увагу дітей власне до тексту (зокрема словесного), до його смислу та будови. Загалом формування культури праці з мовними та іншими текстами є обов'язковою передумовою вищезгаданого систематичного осягнення творів світової культури у наступному, основному циклі діалого-культурологічної освіти.

3.5. Основні аспекти орієнтації освітнього спілкування на культуру на початковому етапі діалого-культурологічної освіти

Наразі слід, підсумовуючи нашу розвідку, докладніше розглянути основні форми та чинники орієнтації початкового етапу навчання на «буття в культурі», виходячи з визначень поняття культури у філософії В.С. Біблера. А саме, по-перше, важливо, яким чином може відбуватися прилучення учнів до культури як «форми одночасного буття і *спілкування* людей різних — минулих, теперішніх і майбутніх — культур, форми діалогу та взаємопородження цих культур...» [5, 227]. Очевидно, комунікативна спрямованість, діалогічність тут полягає перш за все у тому, що згадані вище індивідуальні мовленнєві та дійові *образи-ідеї гри* (а згодом — дедалі більш загальні поняттєві та образно-символічні моделі найрізноманітніших явищ) постійно *співвідносяться*, стикаються, постають *необхідними* один одному. Відтак загострюється інтерес до самого партнера по спілкуванню як до джерела незвичайних — відмінних від моїх, але не менш значущих — висловлень, точок зору. Співрозмовник стає цікавим не лише тим, що він *уже* висловив чи зробив, але й тим, що він *може* «винайти» й «відкрити» в майбутньому. Звичайно, це не виключає незгоди, обстоювання власної точки зору та критики чужих; саме ці зіткнення змушують обґрунтовувати думку, шукати нових аргументів, а відтак стимулюють збагачення й ущільнення індивідуальних «смыслових позицій». Однак не менш важливо навчитися дослухатися чужої точки зору, бачити навіть у «помилкових» думках розумну сторону тощо. У цьому плані дуже важливо розвивати властиву дошкільнятам здатність *умовно*, в порядку гри, приймати

чужі ідеї і самим долучатись у їх розгортання. Це, по-перше, формує здатність *спільно* формувати поняття, а з іншого боку – відкриває перспективу вже власне навчальної, систематичної *гри у різні культури* – історичні, «фахові» тощо.

Загалом же спрямованість на *культуру як діалог культур* виявляється на першому етапі навчання:

- в утворенні середовища вільного й інтенсивного обміну особистими думками, уявленнями, формування усталеного спільного інтересу до них;

- у формуванні початкової здатності «бачити» предмет спілкування з різних точок зору, запропонованих учасниками, співвідносити ці бачення у свідомості, сперечатися з собою щодо предмета;

- у постійному співвіднесенні (розрізненні й сполученні): 1) *ігрової* та власне *учинневої* інтенцій; 2) «*практично*»-дієвого та «*теоретично*»-розумового ставлення до співрозмовника та предмета; 3) *комунікативної* та *предметно-перетворювальної* активності; 4) *абстрактно-мисленнєвого* та *чуттєво-образного* осягнення предмета. Відтак започатковується діалогічна взаємодія всіх перелічених інтенцій, «площин» активності, завдяки чому вони згодом оформлюються й усталюються як автономні й водночас взаємодоповняльні *культури* спілкування, мислення та діяльності.

Далі слід розглянути чинники орієнтації навчання на *культуру як «форму самодетермінації індивіда* у горизонті особистості, форму самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення» [5, 227 - 228]. Очевидно, «оцільнення», якнайповніша репрезентація наявних у малюка уявлень про світ і водночас їх «проблематизація», утворення точок подиву формує потребу й здатність виробляти дійсно *своє* розуміння буття, власне ставлення до останнього. Таким чином, настановлення на мислення загалом рівнозначне формуванню інтенції на самодетермінацію, самовизначення, на мотивування власної поведінки й життєдіяльності «зсередини» - з власної волі та розуму. Культура, за В.С. Біблером, дає індивіду змогу «обертати», перетворювати зовнішні детермінаційні впливи на власні засоби самодійснення. Зокрема, діалого-культурологічне навчання, на противагу традиційному, культивує в учнів

схильність та здатність самотійно створювати та змінювати *норми та правила* діяльності, поведінки тощо, що властиве вже ігровій культурі дошкільнят. Отже, йдеться не про сваволю, а саме про відповідальне самовизначення, слідування власним настановленням та нормам.

Природно, це не виключає ситуацій, коли учень *приймає* певний регламент, запропонований вчителем, школою (за якими стоять запити суспільства), однак це прийняття має бути добровільним та свідомо-обґрунтованим. (Зокрема, школярі самі мають поступово переконатися, що навчальний діалог вимагає певної просторово-часової та змістової регламентації, відмінного від правил ігрової діяльності, і разом з учителем віднайти такі норми та форми спілкування й спільної учинневої діяльності). Таким чином, шкільне навчання постає, з-поміж іншого, цариною формування критично-творчого й водночас зважено-толерантного ставлення до будь-яких норм та правил. Це одна з визначальних рис творчого мислення: адже й породження твору культури – наприклад, мистецького – передбачає винайдення нових «законів» діяльності зі свідомим слідуванням уже існуючим.

Наріжну роль у формуванні здатності й настановлення до самодетермінації має відіграти занурення у «загадку Я-свідомості», яка, згідно з загальним задумом ШДК, є однією з основних точок подиву. Тут окреслюється сприйняття себе й партнерів по учінню як унікально-незбагнених, щоразу нових суб'єктів думок, дій, ставлення до світу. Власний внутрішній світ, а відтак людська свідомість взагалі мають назавжди стати для учнів джерелом питань та відкриттів. При цьому загалом у молодшому шкільному віці ця зацікавленість власною та чужою індивідуальністю має у певному сенсі ситуативно-прагматичний характер, оскільки зумовлена передусім її внеском у спільний змістовий рух, у розбудову поняття. Водночас зростання інтересу до внутрішнього буття готує перехід від молодшого шкільного віку до наступної психологічно-вікової культури - *підліткової та ранньої юнацької*, для якої ідея *особистості* (і, відповідно, міжособистісне спілкування) безпосередньо стає домінантою.

Що ж до ще одного «обличчя» культури, окресленого в концепції Біблера, - покладання «світу *вперше*» [5, 230], - то з вищенаведеного начерку становлення освітнього діалогу випливає, що будь-який його предмет «на перетині» різних особистих тлумачень, завдяки їх усталеному співіснуванню та інтеріоризації, постає для індивідуальної свідомості й думки *новим*, незвичним, «небаченим». Це дійсно момент відкриття чи винайдення (заново або вперше) певного феномену, а через це – і цілого світу, покладання його *початку* в мисленні й уяві. Водночас, як уже зазначалося, предметом здивування, «бачення вперше» постає інша особа-співрозмовник і, нарешті, власне «Я» як носій нових, «різноспрямованих» інтенцій. Утім, парадоксальна сутність «розуму культури», за думкою Біблера, у тому, що «у творах культури цей світ, що вперше твориться, з особливою безсумнівністю сприймається в його одвічній, незалежній від мене, абсолютній самотетності, що лише схоплюється, важко вгадується, зупиняється на моєму полотні, у барві, в ритмі, в думці» [5, 230]. Отже, будь-який творчий акт постає відтворенням (природно, не механічним, а трансформуючим, оновлюючим) одвічно-нескінченного буття – необхідною ланкою у неперервному процесі його творення.

Суттєво також, що в цьому «починанні» світу сполучаються (часом конфліктно) *всезагально-філософська, художня, науково-пізнавальна, соціально-етична думка* тощо. Чітка диференціація й безпосереднє опанування цих форм раціональності, що становлять будову загальнолюдської культури, відбуватиметься вже у другому циклі освіти (орієнтовно - з 3-го класу) насамперед на основі реальних культурних текстів. Але й на початковому етапі слід фіксувати, співставляти й розвивати спонтанні прояви цих інтенцій та відповідні «амплуа» учнів, які можуть окреслитися в діалозі. Це відбувається у ході розвитку різних жанрів *учнівських творів* – текстів у найширшому розумінні, в яких, згідно з вищенаведеним висловом В.С. Біблера, мають «зупинятись», втілюватись особисті бачення світу.

Саме таке знаково-символічне, рефлексивне втілення власних думок дає змогу відсторонено побачити їх, зробити предметом індивідуального та

спільного осмислення. Адже у підсумку "три визначення культури, її смисла в житті людини, — все це збігається у фокусі *твору*. Твір — ось відповідь на питання: «Що означає бути в культурі, спілкуватися в культурі, самодетермінувати власну долю в напруженнях культури, породжувати в культурі світ уперше?»" [5, 231]. Тож метою даного типу освіти, як зазначалося на початку нашої розвідки, є формування *настановлення та здатності розуміти й породжувати твори культури*. Однак це настановлення має триєдиний сенс: ідеться по-перше, про постійну взаємодію індивіда з реальними культурними текстами, по-друге, про вироблення – на основі цієї взаємодії – здатності до співбуття з *будь-якими світовими феноменами як з творами та агентами творчості*, і, нарешті про *творчу, культуротвірну спрямованість всієї життєдіяльності особи*.

У цьому плані на першому етапі діалого-культурологічного навчання має вироблятися ставлення до співучнів, учителя та самого себе як до творців (авторів) та реципієнтів унікальних ідей, образів, речей, що є значущими для всіх членів групи. Водночас і всі *предмети* навчального спілкування й розуміння постають у певному сенсі як *аспекти чи продукти творчої діяльності*. Природно, це ставлення найінтенсивнішим чином формуватиметься тоді, коли до навчального процесу залучатимуться реальні культурні тексти різних історичних епох, родів, жанрів тощо. Їх систематичне опанування як уже зазначалося, передбачається концепцією ШДК з 3 - 4 класу; у перші ж два роки культурні твори мають «втягуватися» в гру, проблемне обговорення, «задачні» дії постільки, поскільки втілені в них ідеї, способи дії тощо можуть бути продуктивними для розвитку навчального діалогу. Ці випадки неможливо передбачити заздалегідь, і учителеві потрібні неабиякий такт, відчуття доцільності й своєчасності введення того чи іншого тексту. Загалом же вміння замислюватися над формою та змістом уже відомих з дошкільних років чи нових творів (фільмів, казок та оповідей, картин тощо) має від початку вироблятися як нагально необхідна основа майбутньої *культури аналізу тексту* на основному, власне «культурологічному» етапі навчання. У цьому

плані оволодіння читанням та письмом як «складними культурними навичками» (Л.С. Виготський) має від початку орієнтуватися на цілісне осягнення чужого писемного тексту та рефлексивно-творче породження власного. Цей план діалого-культурологічної освіти нагально вимагає докладнішого психолого-педагогічного проектування; у цьому відношенні надзвичайно плідними видаються, зокрема, експериментальні заняття та теоретичні розробки В.Ф. Литовського, Т.О. Російчук та їхніх послідовників з «вирощування» письма на основі зображальної діяльності 6 – 7-річних дітей [13].

Не зупиняючись тут на всіх численних проблемах переходу від початкового (1 - 2 роки навчання) до основного циклу діалого-культурологічної освіти, зазначимо лише, що вельми важливою й продуктивною видається гіпотеза загальної концепції ШДК щодо *паралелізму* (загальної відповідності) між етапами розумово-особистісного розвитку сучасного індивіда та послідовністю основних історичних епох європейської культури - античної, середньовічної, новочасної та сучасної (XX – початок XXI ст.)). У філософській логіці культури ці історичні культури розглядаються як носії суттєво відмінних способів *розуміння* (типів розуму) та співвідносних з ними різних «регулятивних ідей» *особистості* (втілених передусім в естетичних образах). Відтак В.С. Біблер запропонував побудувати основний цикл ШДК як послідовне цілісне опанування зосередженого у найвизначніших творах всезагального *смислу* кожної з цих культур розуміння, спілкування та діяльності. Це вимагає, зокрема, виокремлення *логічних початків* кожної історичної форми світорозуміння, опанування властивого їй способу розбудови поняття. Водночас передбачається постійний діалог цього європейського (у широкому розумінні) культурного світу із розумами Сходу, інших регіонів світу. І нарешті, стрижнем усього освітнього діалогу культур – від першого до останнього класу – має бути розвиток *культури рідного мовлення*, у царині якої передусім і розгортається взаємопокладання зовнішнього та внутрішньо-мисленнєвого діалогу, - у співвіднесенні з іншомовними «стихіями» [19].

Загалом сучасний розум культури, розум діалогу може сформуватися й діяти лише у напруженому сполученні різних мовних начал, стихій – усної й писемної, рідної й іноземних тощо. Ще один наріжний напрям розвитку освітнього діалогу культур – розгортання взаємодії різних сфер, *галузей* культури - науковим, філософським, художнім, етико-релігійним мисленням та відповідними родами й жанрами культурних творів. Орієнтація ж освітнього спілкування на досягнення та породження текстів вимагає організації постійної відповідності між системою родів та жанрів загальнолюдської культури, з одного боку, та типами учнівських текстів – з іншого.

Підсумовуючи наш загальний начерк засад та проблем освітнього спілкування й учіння, базованого на *ідеї культури*, висловимо переконання, що описаний тут освітній мікросоціум відповідає нагальним вимогам та викликам сьогодення. Відтак, подальша розробка й реалізація окресленої моделі видається важливою для формування сучасної особистості, для розв'язання глобальних проблем цивілізації XXI ст.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Раціогуманістична оієнтація в методології людинознавства / Г.О. Балл. – К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1972. – 300 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М: Искусство, 1979. – 423 с.
5. Библер В.С. На гранях логики культуры / В.С. Библер. – М.: Рус.феном.общ., 1975. – 440 с.
6. Библер В.С. Сознание и мышление / В.С. Библер. [Електр. ресурс. Режим доступу: bibler.ru/shdkom_be_shdk.html].

7. Волюнец А.Г. Становление человеческой психики как внутреннего социума / А.Г. Волюнец // АРХЭ. Труды культурологического семинара. – М., РГГУ – 2011. – Вып. 6
8. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
9. Интеллектуальные процессы и их моделирование. – М.: Наука, 1987. – 400 с.
10. Копилов С.О. Інтеграційний потенціал категорії культури у сучасній психології / С.О Копилов // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. Випуск 1. Київ – Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.», 2018. – С.153 – 165.
11. Культурологічні та психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти: науково-методичний збірник. – Вип.2. – Київ-Рівне: «Ліста-М». – 2003. – 156 с.
12. Курганов С.Ю. Я здесь (Шестилетние первоклассники?) / С.Ю. Курганов // АРХЭ. Труды культурологического семинара. – М.: РГГУ, 2011. – Вып. 6
13. Литовский В. Ф. Становление младшего школьника как субъекта письменной речи (в условиях культурологически ориентированного обучения) / В.Ф. Литовский. – Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Киев, 2003.
14. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. Учебное пособие / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России. 1999. – 442 с.
15. Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – 208 с.
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Изд.2. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
17. Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.

18. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Под ред. В. Библера. – Кемерово, АЛЕФ, 1993. –

19. Школа диалога культур. Основы программы. Под ред. В. С. Библера. Кемерово. 1992



Розділ 4. ОСОБЛИВОСТІ АВТЕНТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РУСЛІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

В своїй професійній діяльності педагог вузу кожного дня взаємодіє з студентами, колегами, керівництвом кафедри, вузу і учбово-допоміжним персоналом, свідомо чи несвідомо вносячи своїми діями, продуктами праці і відносинами зміни в умови праці інших людей, надаючи при цьому на них психологічний і педагогічний вплив.

Педагогічна взаємодія це дуже складний процес, що складається з безлічі компонентів – дидактичних, виховних і соціально-педагогічних взаємодій. Взаємодія – це складова людського спілкування, яка, як відомо, є найважливішим середовищем духовного, громадського і особистісного прояву людини, засобом досягнення взаєморозуміння між людьми. Соціально-психологічна сутність педагогічної взаємодії полягає в тому, що вона являє собою живий процес взаємодії людей, людини з самим собою і навколишнім світом який ніколи не припиняється.

Ідея інтегративного підходу полягає в тому, що кризові цивілізаційні зміни докорінно змінюють роль педагога у сучасному суспільстві та вимагають реалізації та вдосконалення взаємодії в системі «студент - викладач». Стосунки у системі «студент - викладач» є тією психологічною цариною, де вперше розглядаються особистісне самоствердження майбутнього фахівця, його самосвідомість, засвоюється модель професійної діяльності. Продуктивність виховної дії викладача, його внесок в розвиток особистості студента є складним і сумлінним процесом, що вимагає гармонійного контакту викладача і студента.

4.1. Історія дослідження проблеми автентичності

Розглядаючи явища унікальності кожної людини, особливості проявів її особистості різні вчені по різному характеризували їх різними психологічними термінами, в тому числі – «автентичність». Поняття «автентичність» найчастіше ототожнюють з поняттям індивідуальність характерними особливостями якого виступають – автономність, неповторність, здатність до самовизначення та саморегулювання, самовдосконалення в умовах суспільства,

також поняттям індивідуальність, ці поняття виражають особливу форму буття людини, у рамках якої вона володіє внутрішньою цілісністю і відносною самостійністю, дає змогу активно і своєрідно проявляти себе в навколишньому світі на основі розкриття своїх здібностей і нахилів.

Ідея автентичності особистості висвітлюється в роботах К. Роджерса, А. Маслоу де автентичність розглядається як «справжність» особистості, її «тотожність» самій собі; в аналітичній психології К.Г. Юнга автентичність визначається як синонім «Я» людини в контексті психології самосвідомості; також, трактування феномена автентичності як категорії «автентичний спосіб буття» розглядають представники психології буття З.І. Рябікіна, Ю.В. Сорокіна, М.В. Рагуліна.

Серед сучасних українських науковців проблему автентичності розглядають І.Д. Бех як, оптимізацію духовно-морального розвитку і теорії особистісно-зорієнтованого виховання; О.А. Донченко розглядає автентичність особистості в структурі психофракталу; З.С. Карпенко як, розвиток принципу суб'єктності в царині аксіопсихології особистості; Т.М. Титаренко як, вивчення процесів творення життєвого світу особистості; Н.В. Чепелева як, структурування особистісного досвіду методами психологічної герменевтики з метою перетворення людини на «автора своєї долі» та ін.

Одним з перших К. Юнг виділив процес особистісного розвитку і зазначив його як індивідуацію. Він побудував складну структуру особистості, центром якої є «Самість» – якийсь образ автентичності особистості, в результаті зміцнення якого слабшає «Персона» і зменшується «Тінь», що призводить до особистісного зростання і зрілості особистості. «Самість», на думку К. Юнга, «всеосяжний Бог», «головний архетип людини». За словами К. Юнга, «індивідуація є процес диференціації, що має на меті розвиток індивідуальної особистості. Так як індивідуум не тільки є окремою істотою, але передбачає колективне ставлення до свого існування, то процес індивідуації веде не до відокремлення, а до більш інтенсивного і загального колективного зв'язку. У той же час «індуковане «Я» відчуває себе об'єктом невідомого і

вищого суб'єкта» [24, с. 213]. Поняття «автентичність» вживається в теорії А. Маслоу, по суті, як синонім термінам: самоактуалізація, ідентичність, психологічне здоров'я, самореалізація, емоційна зрілість, самовираження, Буття. Автентична особистість – це самоактуалізуюча, справжня особистість, людина, яка досягла «повної ідентичності», яка живе в злагоді зі своєю внутрішньою природою і прагне реалізувати її в своїй діяльності. З іншого боку, автентичність означає «здатність знати, чого ти насправді хочеш, а чого – ні, на що здатний, а на що – ні». Таким чином, автентичність виступає умовою набуття ідентичності як згоди зі своєю внутрішньою природою. Автентична людина «усвідомлює, хто вона є насправді, чого вона хоче і в чому полягає її покликання, доля або професійне призначення» [13]. Так, А. Маслоу вказує два способи набуття автентичності. Перший полягає в аналізі власного суб'єктивного переживання почуття задоволення («формулювання зростання через задоволення»). При цьому мається на увазі, що якщо вибір однієї альтернативи переживається людиною з великим внутрішнім задоволенням, ніж інший, той самий вибір першої альтернативи і означає зростання в напрямку самоактуалізації. Другий спосіб полягає в дослідженні пік-переживань, які періодично відбуваються в житті кожної людини і включають в себе найбільш яскраві, щасливі моменти любовних, естетичних, творчих переживань. Оскільки пік-переживання являють собою, по суті, короточасні моменти самоактуалізації (тобто такі стани, в яких автентичність переживається найглибше), то аналіз таких переживань дозволяє усвідомити внутрішню природу і визначити напрямок особистісного зростання [13].

За К. Роджерсом автентичність – це вміння бути творцем власного життя, складний феномен, що передбачає прагнення визначати і задовольняти свої потреби і в той же час вміння гармонійно співіснувати з іншими, відповідаючи і їхнім потребам. Таким чином, під автентичністю мається на увазі розуміння себе, здатність вірно визначати свій емоційний стан і можливість відкрито її висловлювати при взаємодії з іншими. Для людини за К. Роджерсом,

першочерговим є вміння жити гармонійним життям, у якому є мета і сенс, і потрібно черпати автентичність в кожній його миті [17].

Розвиток автентичності, на думку М. Рагуліної, як системної якості у процесі актуалгенезу забезпечується психологічними ресурсами двох складових: соціальності (діалогічності свідомості) та потреби пізнання (індивідуальності та трансцендентності). Соціальність як потреба і як якість зумовлена особистісною і соціальною рефлексією, які дозволяють розвивати цілий комплекс якостей, притаманних людині – суб'єкту спілкування. Пізнавальні потреби забезпечують людині розвиток індивідуальності, а отже, усвідомлення й осмислення свого індивідуального світу, що дозволяє людині керувати механізмами психологічного захисту і розширювати психологічні кордони. [16, с. 206-212].

З.І. Рябікіна дає визначення автентичній особистості як «організації людиною свого життя згідно з її природою», «наслідок самоактуалізації особистості», «процес втілення змісту особистості в фактах середовища», «перетворень». Автентичне буття визначається дослідницею як «процес переструктурування середовища відповідно до структури особистісних смислів». Автентичне буття є «відтворення і трансляція в середовище формально освоєних особистістю соціальних приписів» – відсутність змістовного зв'язку між способами поведінки і глибинними ядерними утвореннями особистості (її смислами). Автентичне буття на думку автора є наслідком відносин, що склалися у особистості з середовищем [18]. Так, І.Д. Бех поняття «автентичність» розглядає як усвідомлення свого «Я-духовного», його глибина пов'язується з пошуком способів, за допомогою яких підрастаюча особистість хотітиме і вмітиме владарювати над собою; у цьому випадку вона виступатиме власним творцем духовності, створювачем із свого Я те Я, яким вона прагнула б бути [4]. На думку О.А. Донченко «автентичність» є засобом визрівання психофракталу людини як талант самоцуттєвості, самовираження людини в різноманітних ситуаціях, це механізм пошуку людиною власних психічних коренів, власної сутності. На думку дослідниці на різних вікових

етапах і в різних ситуаціях автентичність виступає в різних ролях і функціях: захисту, вибору, уникнення, адаптації, інтеграції, інтимізації тощо. Психофрактал як психічна сутність людини визріває довго, аж доки розкриється. А щоб ця сутність дійсно розкрилася, людина повинна бути безжалісною до себе, бачити власну Тінь і визнавати її як таку[9].

Автентичність для З.С. Карпенко це розвиток принципу суб'єктності в царині аксіопсихології особистості, де суб'єкт аксіогенезу є особа, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій номінальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей, до других – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.), а аксіогенез особи являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди (рівні, синхронізовані сенсоцільовим чином) з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини [11].

Поняття автентичність Т.М. Титаренко порівнює із поняттям суб'єктності. Суб'єктність передбачає позицію творця власного життєвого шляху, ініціює всі види людської активності і сприяє її результативності. Суб'єктність – це особлива якість буття людини, що передбачає здатність до самостійної життєтворчості, здатність здійснювати зміни у світі і, у самому собі. Більшість дослідників суб'єктність розглядає як центральне утворення людської реальності, що виникає на певному рівні розвитку особистості та інтегрує такі її характеристики, як: активність, рефлексивність, ініціативність, творчість, етична зрілість, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, самостійність та ін. Особистість може характеризуватися як суб'єкт тією мірою, в якій вона використовує свій інтелект, свої здібності, підпорядковує свої нижчі потреби вищим, будує своє життя відповідно зі своїми цінностями і принципами. Про вищий рівень і якість суб'єкта життя може свідчити здатність

особистості організувати і регулювати свій життєвий шлях як ціле, підпорядковувати його своїм цілям і цінностям [20].

Осмилення соціокультурного та особистого досвіду дає можливість людині брати на себе відповідальність за власне життя, стаючи не лише його автором, а й творцем самої себе. Авторство, на думку Н.В. Чепелевої що базується на процесах інтерпретації та реінтерпретації життєвого досвіду, передбачає створення проекту “Я” та постійне його відображення, перевизначення, добудовування у дискурсі, насамперед в автонаративах, які, асимілюючись у смисловий простір особистості, створюють неповторну життєву історію. Авторство і є характеристикою зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проект і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проекту [21].

Якщо розглянути автентичність особистості педагога та студента, можна стверджувати що, це складне психічне новоутворення, яке забезпечує цілісність «Я-концепції» і регламентує моральні норми у професійній діяльності для педагога та навчальній діяльності для студента. Більш того, автентичність завдяки акумуляції унікальності і цілісності навчальної та професійної самосвідомості суб'єкта, проявляється як ситуативно – через взаємодію з оточуючим його середовищем, так і узагальнено – через формування сенсу і мотивації професійної/навчальної діяльності.

Автентична взаємодія як психологічна і педагогічна категорія, відноситься до базових категорій (О.О. Леонтьєв) [12]. Умови автентичної взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча можлива різна міра її прояву. Взаємодія у навчально-виховному процесі виявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату, діяльності та спілкування. У психологічних та педагогічних дослідженнях наголошується теза щодо вирішального значення діалектичної взаємодії для формування професійних настанов та вироблення психологічної

культури майбутніх педагогів, в основі якої – розуміння, побудоване на умовах діалогу (І. Бех) [5].

Автентична взаємодія викладача та студента є багаторівневим процесом, під час якого відбувається одночасне засвоєння як мотиваційно-сислової, так і предметно-операційної сторін педагогічної професії, тобто відбувається як особистісне, так і професійне зростання (Л.В. Долинська) [6]. Основною внутрішньою умовою автентичного типу взаємин виступають взаємини між викладачем та студентом, які можна кваліфікувати як особистісні. Такий тип взаємин характерний для рівноправних партнерів у спілкуванні, які довіряють і позитивно ставляться один до одного. При цьому викладач сприймає студента як цікаву інформативну особистість, орієнтується на його неповторну індивідуальність, створює умови для його саморозвитку, а студент вбачає у викладачеві старшого товариша, порадника, авторитетну особу.

4.2. Особливості успішної взаємодії в системі «викладач-студент»

В освітньому процесі питання відносин між педагогами та студентами є основою динамічного розвитку суб'єктів і досліджуються багатьма вченими. Взаємодія, перш за все, філософська категорія, яка відображає процес впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і породження одним об'єктом іншого (Е.Н. Авер'янов, Р.А. Аронов, Л.М. Архангельський, Л.П. Буева, М.С. Каган, В.Н. Чусовітіна, Ф. Енгельс та ін.). Взаємодія як категорія педагогічних досліджень, вивчалась на різних рівнях: соціально-політичному, психолого-педагогічному (методичному), функціонально-рольовому та особистісному (Ю.К. Бабанський, А.А. Вербицький, В.К. Дьяченко, В.І. Загвязинский, І.А. Зимова, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломінський, В.Я. Ляудіс, Л.М. Мітіна, А.Б. Орлов, Н.Ф. Радіонова, В.В. Рубцов та ін.). Взаємодія – це процес спільної діяльності людей по виконанню загального завдання, наслідком якого є не тільки досягнення мети, але і будь-які взаємні зміни учасників даного процесу. Спочатку виникає взаємодія, а потім вже як його наслідок - громадські, психологічні, дискурсивні та інші відносини між людьми. Взаємодія в вузі – це «процес спільної діяльності викладачів і студентів, обумовлений і

опосередкований навчально-виховною діяльністю у ВНЗ, встановленими ціннісними орієнтаціями, що сприяє становленню особистості студента і удосконалює особистість педагога» [22, с. 39-51]. Взаємодія в освітньому середовищі вищого навчального закладу одночасно відбувається в різних системах: між суб'єктами (викладач ↔ студент, студент ↔ студент і ін.), Факультетами та деканатом (викладач ↔ декан, студент ↔ деканат і ін.), Суб'єктами і об'єктом (викладач ↔ комп'ютер, студент ↔ комп'ютер, студент ↔ підручник) і ін. В нашому випадку більше цікавить особливості взаємодії в системі «викладач-студент».

Викладач і студент – позиції, що належать до різних за віком і поколінням і забезпечують механізм передачі накопичених знань, умінь і навичок від старших до молодших. Очевидно, що викладач є більш досвідченим учасником міжособистісного спілкування, що виражається в його комунікативному лідерстві, але при цьому пріоритет все ж віддається двосторонньої комунікації та співпраці на основі визнання рівноправності всіх учасників спілкування.

Співпраця викладача і студента передбачає, що викладач бере участь у навчальній роботі студента опосередковано, через організацію умов для досягнення поставлених цілей. А.А. Сарсембаєва пропонує наступні прийоми формування таких умов: 1) створити атмосферу, в якій кожен студент відчуває себе комфортно і вільно та відчуває потребу у співпраці; 2) поважати особистість студента, залучити до навчального процесу його емоції, почуття і відчуття, які стимулюють його мовні, когнітивні, творчі здібності; 3) активізувати діяльність студента, роблячи його головною дійовою особою в навчальному процесі, активно взаємодіяти з іншими учасниками цього процесу, і стимулюючи його до тої діяльності яку вивчає; 4) створити ситуації, в яких викладач не є центральною фігурою; 5) передбачати різні форми автономної роботи: індивідуальні, групові, колективних, в повній мірі стимулюють активність учнів, їх самостійність, творчість та ін. [19]

Педагогічна взаємодія в системі «викладач – студент» представляє собою систему взаємних впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Ця взаємодія між викладачем і студентом впливає на формування системи цінностей майбутнього фахівця, таких як людина, істина, освіта, професія та інші.

Важливо мати на увазі, що процес взаємодії викладача та студентів протікає в зіткненні цілей, інтересів, життєвих позицій, мотивів, особистого індивідуального досвіду, що викликає діалектичні зміни форм взаємодії під час навчального процесу.

Ефективність педагогічної взаємодії на навчальних заняттях залежить від безлічі факторів (успішного визначення цілей спільної діяльності, відповідності педагогічної тактики конкретного завдання даної взаємодії, активності самих студентів тощо). Серед них важливу роль відіграє фактор оптимального вибору методів навчання, реалізація яких в конкретних умовах освітньої установи дає високий рівень якості підготовки студентів.

Взаємодія успішно розвивається і виявляється своєчасною при відповідному педагогічному підході до конструювання і організації навчально-виховного процесу. Цей підхід передбачає:

- ✓ вивчення та оцінку загального стану взаємодії педагогів і студентів як системи, аналіз їх відносин як результату функціонування і розвитку системи, виявлення основних протиріч (внутрішніх і зовнішніх), позначення основних шляхів подальшого розвитку за рахунок внутрішніх ресурсів, розширення зовнішніх зв'язків, уточнення основних функцій;

- ✓ відбір і «вибудовування» варіантів взаємодії в логіці «ситуацій розвитку» на різних етапах педагогічного процесу (цілепокладання, втілення цих цілей, оцінювання);

- ✓ конструювання і реалізацію нових форм взаємодії в конкретних умовах між викладачем і студентом, між студентами різних факультетів і курсів навчання;

✓ аналіз і оцінка отриманих результатів, як зі сторони студента, так, і зі сторони педагога.

Не менш важливим в характеристиці змісту взаємодії суб'єктів освітнього процесу є визначення його основних принципів. Формулюючи принципи організації педагогічної взаємодії, А.Б. Орлов виділяє чотири, провідним з яких є принцип діалогізації. Безперечно, монологізована педагогічна взаємодія, є нерівноправною в плані обміну інформації, рольової соціальної взаємодії та міжособистісної взаємодії викладача та студента. Другий принцип організації педагогічної взаємодії – принцип проблематизації, який веде до зміни ролей і функцій викладача і студента. Педагог не повинен виховувати, викладати, а стимулювати студента до особистісного зростання, створювати умови для самостійного виявлення та постановки їм пізнавальних проблем і завдань. Третій - принцип персоналізації, що вимагає включення у взаємодію таких елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних дій і вчинків), які не відповідають рольовим очікуванням і нормативам. Четвертий – принцип індивідуалізації, який означає виявлення і культивування в кожному з індивідуально специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, побудова такого змісту і методів навчання, виховання, які були б адекватними віковими та індивідуальними особливостями і можливостями, здібностями і схильностями студентів. [14].

У своїх дослідженнях І.С. Булах, Л.В. Долинська показують, що взаємини викладачів і студентів характеризуються складною внутрішньою структурою, яка визначається такими компонентами як: 1) мотиваційний (інтерес до партнера й потреба в стосунках із ним; 2) когнітивний (сприйняття й оцінка іншого; рефлексія стосунків і усвідомлення їх труднощів; уявлення про оптимальні взаємини); 3) емоційний (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення партнерів; відчуття психологічної захищеності, комфортності чи напруженості, тривожності); 4) поведінковий (тип взаємин і стиль педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; засоби коригування взаємин і взаємовпливу). [6].

У психології вищої школи розроблені основні оптимальні вимоги щодо взаємин у системі «викладач – студент», які найбільш ефективно впливають на процес педагогічної взаємодії:

- взаємодія факторів «провідності» й співробітництва при організації педагогічного процесу;
- формування у студентів почуття професійної єдності з викладачем;
- подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу;
- забезпечення наукового співробітництва студентів та викладачів;
- реалізація системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів та студентів.

При цьому слід підкреслити важливість «організації» взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю. Для оптимізації педагогічної взаємодії викладача та студента Г.С. Яценко (розробила метод активного соціально-психологічного навчання), що зазначає такі напрями підвищення ефективності навчального процесу:

- забезпечення наступності педагогічної взаємодії викладачів та студентів на різних етапах професійного навчання;
- поступовий обмін між викладачами та студентами соціально-рольовими функціями;
- аналіз особистості викладача та студента, який є умовою та результатом їх стосунків у процесі навчання;
- перехід від індивідуально-спільного (фронтальне чи паралельне навчання) до спільно-взаємодійного типу організації навчання;
- вияв рівня задоволення викладачів і студентів педагогічною взаємодією та складнощів, що стоять на заваді;
- аналіз і оцінка результатів педагогічної взаємодії [22].

Результатом ефективної взаємодії є формування у студентів здатності до управління своєю діяльністю, самим собою як суб'єктом. Він перетворює навчання у корисний процес, а саме: підвищення мотивації, самопізнання, вміння робити вільний вибір і відповідати за нього.

Дослідження у сфері педагогічної психології показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування та вибором викладачем того чи іншого стилю керівництва. Основними стилями керівництва викладача є:

- автократичний (самовладний стиль керівництва), коли викладач здійснює одноосібне управління колективом студентів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди і критичні зауваження; педагог послідовно пред'являє до студентів вимоги та здійснює жорсткий контроль за їх виконанням;

- авторитарний (владний) стиль керівництва допускає можливість для студентів брати участь в обговоренні питань навчального або колективного життя, але кінцеве рішення приймає сам викладач;

- демократичний стиль передбачає увагу й врахування викладачем думок студентів, він прагне зрозуміти їх, переконати, а не наказувати, веде діалог;

- стиль ігнорування характеризується тим, що викладач прагне якомога менше втручатися в життєдіяльність студентів, практично усувається від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків передачі навчальної та адміністративної інформації;

- конформний стиль проявляється в тому випадку, коли викладач усувається від керівництва групою студентів або йде на поводу їх бажань;

- непослідовний стиль – викладач залежно від зовнішніх обставин і власного емоційного стану здійснює будь-який з названих стилів керівництва, що веде до дезорганізації і ситуативності системи взаємин викладача зі студентами, до появи конфліктних ситуацій [3, с. 128].

Різні стилі комунікативної взаємодії породжують кілька моделей поведінки викладача у спілкуванні зі студентами на заняттях. Умовно їх можна визначити таким чином:

Модель диктаторська («Монблан») – викладач ніби відсторонений від студентів, він шаріє над ними, перебуваючи у царстві знань. Ніякої

особистісної взаємодії. Педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення. Як наслідок, відсутність психологічного контакту, а звідси безініціативність і пасивність студентів.

Модель неконтактна («Китайська стіна») – між викладачем і студентами існує слабкий зворотний зв'язок через довільно або ненавмисно зведений бар'єр спілкування. У ролі такого бар'єру можуть виступити відсутність бажання до співпраці з будь-якої сторони, інформаційний, а не діалоговий характер заняття; мимовільне підкреслення викладачем свого статусу, поблажливе ставлення до студентів. Як наслідок, слабка взаємодія з студентами, а з їхнього боку – байдуже ставлення до викладача.

Модель диференційованої уваги («Локатор») заснована на виборчих відносинах з студентами. Викладач орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину, припустимо, на талановитих або ж, навпаки, слабких, на лідерів або аутсайдерів. У спілкуванні він ніби ставить їх у становище своєрідних індикаторів, за якими орієнтується на настрої колективу, концентрує на них свою увагу. Однією з причин такої моделі спілкування на заняттях може з'явитися невміння поєднувати індивідуалізацію навчання студентів з фронтальним підходом. Як наслідок, порушується цілісність акту взаємодії в системі викладач-колектив студентів, вона підміняється фрагментарністю ситуативних контактів.

Модель гіпорекснa («Тетерів») – полягає в тому, що викладач у спілкуванні звернений на себе його мова здебільшого монологічна. Розмовляючи, він чує тільки самого себе і ніяк не реагує на слухачів. У діалозі опонентів марно намагатися вставити репліку, вона просто не буде сприйнята. Навіть у спільній трудовій діяльності такий викладач поглинений своїми ідеями і проявляє емоційну глухоту до оточуючих. Як наслідок, практично відсутня взаємодія між студентами і викладачем, а навколо останнього утворюється поле психологічного вакууму.

Модель гіперрефлекснa («Гамлет») – протилежна гіпорексній моделі. Викладач стурбований не стільки змістовною стороною взаємодії, скільки тим,

як він сприймається оточуючими. Міжособистісні стосунки зводяться ним в абсолют, набуваючи домінуючого значення для нього, він постійно сумнівається у дієвості своїх аргументів, у правильності вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери студентів, приймаючи їх на свій рахунок. Такий викладач подібний оголеному нерву. Як наслідок, загострена соціально-психологічна чутливість викладача, що призводить до його неадекватних реакцій на репліки і дії аудиторії. У такій моделі поведінки не виключено, що кермо влади опиниться в руках у студентів.

Модель негнучкого реагування («Робот») – взаємовідносини викладача зі студентами будуються за жорсткою програмою, де чітко витримуються цілі і завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу й аргументація фактів, відшліфовані міміка та жести, але викладач не має відчуттям розуміння мінливої ситуації спілкування. Ним не враховуються педагогічна дійсність, склад і психічний стан студентів, їхні вікові й етнічні особливості. Ідеально сплановане і методично відпрацьоване заняття розбивається об рифи соціально-психологічної реальності, не досягаючи своєї мети. Як наслідок, низький ефект педагогічної взаємодії.

Модель авторитарна («Я – сам») – навчально-виховний процес цілком фокусується на викладача. Він – головна і єдина діюча особа. Від нього виходять питання і відповіді, судження й аргументи. Практично відсутня творча взаємодія між ним і аудиторією. Одностороння активність викладача пригнічує будь-яку особисту ініціативу з боку студентів, які усвідомлюють себе лише як виконавці, чекають інструкцій до дій. До мінімуму знижується їх пізнавальна і громадська активність. Як наслідок, виховується безініціативність студентів, втрачається творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності.

Модель активної взаємодії («Союз») – викладач постійно перебуває в діалозі зі студентами тримає їх у мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни в психологічному кліматі групи і гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Як

наслідок, при виникненні навчальних, організаційних та етичних проблем вони творчо вирішуються спільними зусиллями. Така модель найбільш продуктивна [3].

Найбільш ефективно вирішувати педагогічні завдання дозволяє демократичний стиль, при якому викладач враховує індивідуальні особливості студентів, їх особистий досвід, специфіку їхніх потреб і можливостей. Викладач, який володіє таким стилем, свідомо ставить завдання перед студентами, не виявляє негативних установок, об'єктивний в оцінках, різнобічний і ініціативний у контактах. По суті, цей стиль спілкування можна охарактеризувати як особистісний. Виробити його може тільки людина, що має високий рівень професійного самоусвідомлення, здатна до постійного самоаналізу своєї поведінки та адекватної самооцінки.

4.3. Структурна модель педагогічної взаємодії

Досвід і результати наукових досліджень переконують, що ефективність навчально-виховного процесу залежить від багатьох чинників. Але незаперечним є той факт, що успіх у реалізації навіть найдосконаліших педагогічних систем значною мірою залежить від особистості викладача, його майстерності і особистісних якостей.

Сучасний викладач повинен бути неординарною особистістю. Він має створити власний досконалий імідж, бути мотивованим, пізнати власний внутрішній світ і досягти досконалості педагогічних здібностей, постійно самовдосконалюватись, реалізовувати власний потенціал, мати свій індивідуальний стиль. Також головною метою викладача є створити певні умови для особистісного зростання студента і допомогти йому знайти шлях до, професійного, індивідуального, інтелектуального, етичного, духовного та емоційного розвитку.

Взаємодія викладача зі студентом – це взаємодія двох суб'єктів, двох різних внутрішніх світів, протиріччя між якими мовлені розбіжностями в статі, віці, життєвому досвіді, спадковості, життєвому середовищі, темпах розвитку,

суспільному положенні, не говорячи вже про те, що ролі в такій взаємодії теж різні.

Автентична взаємодія викладача та студента є багаторівневим процесом, під час якого відбувається одночасне засвоєння як мотиваційно-сміслової, так і предметно-операційної сторін педагогічної взаємодії, тобто відбувається як особистісне, так і професійне зростання (Л. Долинська) [6]. Основною внутрішньою умовою автентичного типу взаємин виступають взаємини між викладачем та студентом, які можна кваліфікувати як особистісні. Такий тип взаємин характерний для рівноправних партнерів у спілкуванні, які довіряють і позитивно ставляться один до одного. При цьому викладач сприймає студента як непересічну особистість, створює умови для його саморозвитку, а студент вбачає у викладачеві старшого товариша, радника, авторитетну особу [6].

Самоактуалізація є важливою складовою автентичної педагогічної взаємодії як реалізація можливостей (індивідуальних особливостей) суб'єктів в навчально-професійної діяльності. Досліджуючи особливості самоактуалізації особистості необхідно звернутися до її розуміння К.О. Абульхановою-Славською [1], яка вважає, що така особа повинна жити із «зростаючим вектором майбутнього», що зумовить розвиток творчого потенціалу, адекватну самооцінку, впевненість у власних силах, високу адаптивність та інтелектуальні здібності, тобто самодетермінацію протягом всього життя.

На відміну від К.О. Абульханової-Славської, Т.М. Титаренко [1;20] бачить у самоактуалізації конкретні вчинки, що відображають обрання реального життєвого шляху, на якому особа проявляє власну активність, відповідальність та інші важливі якості. Отже, «потреба в самореалізації є джерелом активності особистості, активність же визначає ті види діяльності, в яких ця потреба задовольняється» [20, С. 212].

З нашої точки зору найбільшою мірою на автентичну педагогічну взаємодію впливають особистісні якості та властивості педагога та студента, що вказані на розробленій нами моделі. Фактично, мова йде про певну модель педагогічної взаємодії використання якої значною мірою дозволить її

поліпшити в процес підготовки та перепідготовки майбутнього професіонала. Оскільки, модель розглядає, в першу чергу, найбільш значимі та типові особливості суб'єктів педагогічної взаємодії. Таким чином, вибравши із результатів емпіричного дослідження найбільш генералізовані змінні, з'являється можливість розглянувши лише 5-6 змінних, що охоплюють основну частину генеральної сукупності даних, зробити висновки про масив емпіричних показників дослідження. Таким чином, виникає можливість значною мірою спростити формувальний експеримент при розробці тренінгової програми.



Рис. 1. Структурна модель автентичної педагогічної взаємодії між студентом та педагогом

Подана на **рис.1.** модель є авторським розумінням специфіки автентичної взаємодії викладача і студента. Учасниками освітнього процесу є педагог і студент. Автентична взаємодія педагога полягає у професійній мотивації, професійній ідентичності, цілеспрямованій контактності, професійному самоприйнятті, ціннісних орієнтаціях, педагогічному такті. При цьому критеріями необхідними для автентичної взаємодії у студента є навчальній

мотивації, досягненні професійної ідентичності під час навчально-професійної діяльності, мультимодальній контактності, самоприйнятті свого статусу студента, ціннісних орієнтаціях, гнучкості поведінки.

4.4. Експериментальна перевірка структурної моделі автентичної педагогічної взаємодії між педагогом і студентом

Відповідно до поставленої мети був проведений комплекс методик для дослідження особливостей автентичної педагогічної взаємодії таких як «Самоактуалізаційний тест» (САТ) Л.Я. Гозмана і М.В. Кроза; дослідження професійної ідентичності особистості (рос. МИПИ) Л.Б. Шнейдер; дослідження мотивації (Мотивація до успіху та боязнь невдач) А.А. Реана в якому взяли участь 140 осіб з них 36 викладачів та 104 студента. Отримані результати узагальнені в таблицях 1,2,3.

Таблиця 1

Результати діагностики самоактуалізації студентів та педагогів
(середній бал)

Шкала	Студенти	Педагоги
1. Компетентності в часі	8,11	9,54
2. Підтримки	49,33	53,03
3. Ціннісних орієнтацій	11,95	12,96
4. Гнучкості поведінки	12,08	13,95
5. Сенситивність	6,84	7,21
6. Спонтанності	7,63	7,89
7. Самоповаги	8,51	9,42
8. Самоприйняття	11,04	13,51
9. Уявлення про природу людини	5,33	6,37
10. Синергії	3,75	4,2
11. Прийняття агресії	8,26	8,96
12. Контактності	10,09	12,01
13. Пізнавальних потреб	5,27	6,11
15. Креативності	6,7	6,73

Аналізуючи результати тесту САТ (див.: табл. 1.) можна стверджувати, що найбільш виражені аспекти самоактуалізації у викладачів та студентів по шкалі «Контактність», «Самоприйняття», «Ціннісні орієнтації» та «Гнучкість поведінки». Високий показник за шкалою «Гнучкість поведінки» виявляє гнучкість, лабільність у реалізації своїх цілей, цінностей, здатність швидко реагувати на варіативність соціокультурних чинників, соціально-економічних перетворень. Але, водночас, плани для студентів не спираються на вимоги сьогодення і їх реалізації не заважає низький рівень особистісної відповідальності.

Шкала «Контактність» свідчить про те, що респонденти здатні визнавати своє роздратування, запальність, невдоволення кимось або всім світом, агресивність як природну властивість людини. тому вони не намагаються її приховати або перемогти в собі. У міжособистісній взаємодії вони не відчувають труднощів, легко та швидко налагоджують контакт, встановлюючи міцні, глибокі стосунки.

Високий бал за шкалою «Ціннісні орієнтації», означають вміння розподілити цінності особистості, що самоактуалізується, до числа яких А. Маслоу відносить такі, як: істина, добро, краса, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість і т.п. Домінування цих цінностей вказує на прагнення у студента до гармонійного буття і здорових відносин з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

Прийняття себе, інших і природи як характеристика самоактуалізованої особистості є досить вираженою у респондентів, що свідчить про здатність аналізувати особливості свого «Я», своїх дій, розуміти, що вони роблять, що зробили, обґрунтовуючи свою діяльність.

Найменші показники у студентів за шкалою «Синергії», що вказує про відносно невисокий рівень довіри людям, які живуть лише для себе та власного задоволення, що в свою чергу викликає стриманість респондентів у поведінці, ретельному аналізі власних дій та поведінці. За іншими шкалами і студентам і педагогам притаманні середні за значеннями показники. Таким чином, можна

сказати, що вони є незалежними, приймаючими себе такими як є, спроможними до адекватних міжособистісних стосунків особистостями.

Мотивована особистість здатна до само актуалізації і приймає себе такою яка вона є, з усіма недоліками і це виступає поштовхом до її подальшого особистісного професійного розвитку. Мотивація визначається на сам перед рівнем самоприйняття, усвідомленням своїх потреб і почуттів, позитивно впливає на подальший особистісний та професійний розвиток особистості.

Таблиця 2

Відмінності між показниками методики мотивації педагогів та студентів

Мотивація		Середнє
Рівень мотивації у %	Педагог	53,12
	Студент	46,88

За результатами тесту «Мотивація на успіх боязнь невдачі» респонденти в цілому мотивовані на успіх, відзначаються наполегливістю до досягнення мети. Схильні планувати своє майбутнє як в особистісному так і в професійному плані. Студенти усвідомлюють необхідність навчатися задля отримання фаху, професійного становлення та престижу. Оволодіння вміннями і навичками свідомого ставлення до професії. Для педагогів високий показник мотивованості на успіх означає: постійна мотивація до особистісного самовдосконалення, мотивація до зростання професійної майстерності, прагнення проявити свої можливості в реалізації власних ідей, мотивацію до планування та організації особистісної педагогічної діяльності.

Формування професійної ідентичності особистості в процесі навчально-професійної діяльності носить трьохфакторний характер та включає у себе: суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні, фактори, пов'язані з ціннісно-смісловою сферою, мотивацією, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю; об'єктивні, чи зовнішні, фактори, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя;

об'єктивно-суб'єктивні фактори, які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер.

Професійна ідентичність виконує функцію емоційного прийняття себе як людини, яка, займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості.

Таблиця 3

Відмінності між показниками методики професійної ідентичності педагогів та студентів

Статус ідентичності	Педагоги	Студенти
Передчасна	0	9 (10%)
Дифузна	2 (6%)	21 (20%)
Мораторій	5 (17%)	30 (29%)
Досягнута	24 (67%)	6 (9%)
Псевдопозитивна ідентичність	5 (14%)	33 (32%)

Результати дослідження професійної ідентичності дозволяють нам констатувати те, що високий ступінь прийняття професії буде сприяти підвищенню автентичної педагогічної взаємодії студента та педагога, а також оптимізації професійну підготовку студентів.

Отже, майже у (29%) опитаних студентів результати характеризуються мораторієм ідентичності, який проявляється у високому рівні тривожності й стані кризи ідентичності. Такі особистості, постійно перебувають в пошуку своєї професії, активно намагаються знайти себе в професійному житті.

Переважає більшість досліджуваних студентів (32%) відрізняється псевдопозитивною ідентичністю, якій властиве або повноцінне віднесення себе до професії при позитивному оцінюванні власних якостей, або ж заперечення своєї унікальності, що супроводжується порушенням самоідентифікації з найближчим професійним оточенням.

Високий показник досягнутої ідентичності (67%) у педагогів свідчить, про вже сформований особистістю образ «професійного Я», набутий певний педагогічний досвід, розвинене «професійне відчуття», тобто емоційного прийняття себе як людини яка, займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності.

За отриманими результатами можна зробити висновок, що для розвитку автентичної взаємодії між педагогом та студентом необхідно, знизити тривожність, покращити почуття соціального та професійного статусу студента, підвищити почуття приналежності до обраної професії та подолати кризу професійного становлення студентів.

5.5. Рекомендації щодо розробки програми подолання кризи ідентичності студентів

Студентський вік характеризується періодом від 18 до 23 років, відповідає зрілій юності і початку ранньої дорослості. Протягом студентського віку особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, уперше масштабно розглядає свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний «Я-образ», самовизначається у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовує свій погляд у майбутнє, що свідчить про перехід її до етапу дорослості.

Становлення самосвідомості студентів зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості, найвідчутнішими серед яких є:

- потреба у соціальному визнанні та обмежені можливості її реалізації;
- потреба у самостійності і протекційне ставлення дорослих, зокрема батьків;
- потреба у самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію;

- потреба у розумінні і відчуття самотності, відчуженості;
- потреба у професійному самовизначенні та недостатні можливості у реалізації вибору.

Розвиток самосвідомості у період студентства активізують наступні фактори:

- новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності);
- зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність);
- нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору;
- розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших;
- досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством [7].

Професійна ідентичність особистості виступає одним із головних чинників формування професійних якостей майбутніх фахівців. Вона формується на основі ставлення до професійної діяльності як засобу соціалізації, самоактуалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійного шляху, як до професіонала [10;22].

Сформована професійна ідентичність слугує надійною системою координат для осмислення як професійного, так і особистісного зростання, є одним із основних чинників, що впливають на психологічне здоров'я особистості. Проте спостерігається погіршення мотиваційної моделі професійного становлення у студентів [22].

З метою подолання кризи професійного становлення доцільно проводити тренінгові роботи у колективах (в даному випадку студентському колективі).

Психологічна програма є тим засобом, який дозволяє особистості усвідомити та зрозуміти себе, власні бажання та проблеми завдяки взаємодії та

спілкуванню в спеціально створеній групі. Психологічна програма з подолання кризи професійного становлення студентів базується на таких засадах: 1) розвиток самопізнання, самоусвідомлення, рефлексії; 2) активізація ціннісно-смыслового самовизначення; 3) поліпшити процес становлення студента, як майбутнього професіонала; 4) підвищити почуття задоволення своїм соціальним та професійно-освітнім статусом.

Таблиця 4.

Характеристика занять тренінгової програми

№ заняття	Назва заняття	Мета заняття	Структура заняття
1	Знайомство. Формування навичок релаксації та саморегуляції студентів	Ознайомити учасників тренінгу з орієнтовним змістом тренінгових занять, з'ясувати їхні очікування та мотиваційно налаштувати на тренінгову роботу	<p>Етап «розігрівання». Вправи: Вправа на знайомство (мета: познайомити учасників тренінгу між собою), «Ім'я» знайомство учасників один з одним, зняття напруження, створення дружньої атмосфери, «Чю-чюк-люм-бе» (мета: зняття напруги, викликати позитивний емоційний настрій, сприяти включенню у спільну групову діяльність), «Домовленість про правила» (мета: ознайомлення учасників тренінгу із правилами роботи в групі), «Очікування» (мета: сформулювати завдання тренінгу, налаштувати учасників на роботу під час тренінгу).</p> <p>Етап постановки і опрацювання проблеми. Вправи «Аутогенне тренування» (мета: оволодіння навичками релаксації), «Гра з піском» (мета: зменшення психофізичної напруги), «Павутинка» (мета: розвиток навичок саморегуляції в умовах невербальної взаємодії), «Найважливіше» (мета: розвиток навичок саморегуляції, розширення можливостей встановлення контакту в різних ситуаціях спілкування), «Песиміст, Оптиміст, Блазень» (Мета: створення цілісного ставлення</p>

			людини до проблемної ситуації, отримання досвіду розгляду проблеми з різних точок зору. Пошук можливих шляхів її вирішення). Етап обговорення. Вправи. «Подарунок групі» (мета: завершення заняття на позитивній ноті).
2	Рефлексія в групі, формування позитивного емоційного клімату.	Розвиток навичок рефлексії, формування у студентів позитивного ставлення до себе	Етап «розігрівання». Вправи: «Я радий тебе бачити» (мета: рефлексія власного емоційного стану), «Дорога мого життя» (мета: аналіз і самоаналіз власних відчуттів, емоцій і почуттів. Рефлексія життєвого досвіду кожного учасника групи), «Зняття напруги» (мета: закріплення навичок релаксації). Етап постановки і опрацювання проблеми. Етап обговорення. Вправи «Зустріч долоней», «Заключне коло», «До побачення» (мета: визначення результатів тренінгового заняття, розвиток рефлексивних вмінь)
3	Саморозвиток студента як запорука подолання кризи ідентичності	Сприяння подоланню кризи ідентичності	Етап «розігрівання». Вправа: «Привітання» (мета: привітання учасників, зарядити групу енергією.). Етап постановки і опрацювання проблеми. Вправи «Моє оточення» (мета: розвиток аналізу свого внутрішнього світу і його компонентів), «Образ «Я» (мета: розвиток уяви, кмітливості, самоприйняття, самопізнання власного «Я» через образи фігурок з пластиліну), «Виставка» (мета: спонукати до роздумів, самодослідження, особистісному зростанню), «Минуле - теперішнє – майбутнє» (мета: розвиток часової перспективи). Етап обговорення. Вправи «Поєма одного дня», «Заключне коло», «До побачення» (мета: визначення результатів тренінгового

			заняття, розвиток рефлексивних вмінь)
4	Актуалізація власного професійного та особистісного досвіду	Поліпшити процес становлення студента, як майбутнього професіонала	<p>Етап «розігрівання». Вправи: «Малюнок настрою» (мета: рефлексія власного емоційного стану), «Лабіринт» (мета: навчання ефективним способам реагування).</p> <p>Етап постановки і опрацювання проблеми. Вправа «Людина на своєму місці» (мета: самостійний аналіз плюсів та мінусів ролі студента), Вправа «Життєвий та професійний кодекс» (мета: рефлексія та вербалізація життєвих та професійних цінностей та принципів), Вправа «Зіркова година» (мета: розвиток позитивної складової емоційного компоненту професійної спрямованості), Вправа «Дерево мого "Я"» (мета: Усвідомлення себе в системі професійного та особистісного спілкування; усвідомлення навчально-професійних утруднень), Вправа «Професійне "Я"» (мета: Підвищення самооцінки; гармонізація емоційного стана; розвиток позитивної концепції «Я-студент»).</p> <p>Етап обговорення. Вправи «Австралійський дощ», «Заклучне коло», «До побачення» (мета: визначення результатів тренінгового заняття, розвиток рефлексивних вмінь).</p>

Створена нами тренінгова програма присвячена розгляду таких тем як формування своєї внутрішньої життєвої стратегії, студенти навчаться знаходити шляхи до вирішення проблемних ситуації в яких вони опинились, забезпечить успішний, гармонійний особистісно-професійний розвиток студентів, оволодіння прийомами до особистісної рефлексії, саморегуляції,

самоконтролю, прагнення до саморозвитку, підвищення рівня внутрішньої позитивної мотивації у навчально-професійній діяльності.

Висновки

1. Здійснений науково-теоретичний аналіз підходів до вивчення проблеми «автентичності» у вітчизняній та зарубіжній психології. Де автентичність розглядається як збалансована самореалізація соціальних та індивідуальних якостей, як талант само чуттєвості, самовираження людини в різноманітних ситуаціях пошуку власної сутності, як особистість яка вміє брати на себе відповідальність за власне життя, стаючи не лише його автором, а й творцем самого себе.

2. Встановлено, що організація продуктивної педагогічної взаємодії викладача і студента сприяє створенню умов для самореалізації, формуванню ціннісних орієнтацій з подальшою їх актуалізацією в професійній діяльності.

3. Створена структурна модель автентичної педагогічної взаємодії між студентом та педагогом є авторським розумінням успішної педагогічної взаємодії між студентом та педагогом, критеріями якої виступають особистісна мотивація, самоактуалізація та ідентифікація себе в ролі суб'єкта освітнього процесу.

4. Проведена нами експериментальна перевірка структурної моделі автентичної педагогічної взаємодії між студентом та педагогом показала, що більшість студентів перебуває в стані кризи ідентичності, тому для підвищення ефективності автентичної педагогічної взаємодії між педагогом та студентом було розроблено програму подолання кризи ідентичності студентів, завдяки якій вони оволодіють прийомами самоконтролю, саморегуляції, прагненням до постійного особистісного становлення, сприятиме розвитку навичок особистісної рефлексії, сприймання свого соціального та професійного статусу, сформуують позитивне ставлення до себе.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями / С.О. Мусатов, В.М. Зливков, Н.Н. Хомутинікова, Н. В. Кузьменко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4–17.
3. Багрій К.Л. Викладач і студент: взаємодія у процесі навчання // К.Л. Багрій/ Проблеми освіти та методика викладання у вищій школі. 2016. Вип. II (62). – С. 174-182.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науковопрактичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
5. Бех І.Д. Довільна спонука як механізм оволодіння вихованцем духовною цінністю / І.Д. Бех / Духовність особистості: методологія, теорія, практика. – 2017. – № 3(78). – С. 68-83.
6. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально-методичний посібник / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
7. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін.] ; за заг. ред. О. В. Скрипченка. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
8. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей. В сб. Способности и интересы / Ф.Н. Гоноболин. – М., 1962. – 245 с.
9. Донченко О.А. Вступ до «Архетипового менеджменту» / О.А. Донченко // Психологія особистості. – 2012. – №1(3). – С. 195-203.
10. Іванова І.Ф. Професійна ідентичність та успішність навчальної діяльності студентів-психологів [Текст] / І.Ф. Іванова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв, 2010. – С. 129–132.
11. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с.

12. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – С. 48–53.
13. Маслоу А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу. – М.: "Рефл-бук" – К.: "Ваклер", 1997. – 320 с.
14. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Логос, 1995. – 224 с.
15. Повар А. Співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій / А. Повар // Проблеми діалектики історії: зб. наук. праць. Вип.: 6. – С. 89-94.
16. Рагулина М.В. Аутентичность: системное качество экзистенции личности. Монография / М.В. Рагулина. – Хабаровск: издательство ДВГГУ, 2009. – 179 с.
17. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 327 с.
18. Рябикина З.И. Бытийный подход к рассмотрению личности и личностный подход к рассмотрению бытия / З.И. Рябикина // Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика / Под ред. З.И. Рябикinou, А.Н. Кимберга. С.Д. Некрасова. – Краснодар, 2005. – С. 10–36.
19. Сарсембаева А.А. Сотрудничество преподавателя и студента как основное педагогическое условие автономной работы студента по иностранному языку на основе личностно ориентированного подхода / А.А. Сарсембаева // Vedecku rokovok na prelomu tysyachalety : Материалы VII международной научно-практической конференции. – 2011. – № 5. – С. 32-36.
20. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості : навчальний посібник / Т. М. Титаренко. – К. : Каравела, 2013. – 372 с.
21. Чепелева Н.В. Самопроекування особистості у контексті посткласичної психології / Н.В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – 2012. – Вип. 20(4). – С. 17-25.

22. Шаршов И.А. Пространственное моделирование взаимодействия преподавателей и студентов в вузе // И.А. Шаршов, Л.Н. Макарова / Fractal Simulation. – 2011. – № 2. – С. 39–51.

23. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.13 / Л. Б. Шнейдер / МГУ. – М., 2001. – 43 с.

24. Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Юнг. – М.: Renaissance, 1991. – 394 с.



Розділ 5. ВЧИТЕЛЬ ЯК СУБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ: ІНТЕГРАТИВНО-ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД

Анотація

Розділ присвячено особистісним аспектам педагогічної взаємодії в контексті проблеми здійснюваного учителем свідомого і несвідомого впливу на учнів. Значну увагу зосереджено на дослідженнях поведінки та особистісних якостей вчителів. Обґрунтовано доцільність інтегративно-екзистенційного підходу до трактування особистісних якостей педагогів в контексті проблеми впливу та надання їм психологічної підтримки. Запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учня.

Вступ

Набуття загальноосвітніх знань та соціальної компетентності людини значною мірою базується на шкільній освіті. Сучасна «плинна» реальність, стрімкість насиченого змінами життя висувають до школи нові вимоги, зокрема врахування в освітньому процесі таких чинників як суперечливість соціокультурних трансформацій, співіснування різних світобачень, міжгенераційні відмінності (у світовідчутті, поглядах), глобалізаційні виклики, складність суспільно-політичних проблем, експансія нових інформаційних технологій. Демократичні концепції шкільної освіти, передусім, мають сприяти пізнавальному та особистісному розвитку юних громадян: здатності критичного мислення, самостійного осмислення соціокультурних явищ, здатності брати на себе відповідальність, відстоювати власні переконання та інтереси в контексті громадянських прав. Нові вимоги, почуття відповідальності вчителя за розвиток підростаючого покоління діють як виклик, вимагають актуалізації особистісних ресурсів педагога, або ж стають джерелом постійного дистресу, загрожують професійному здоров'ю учителя.

Проблема впливу учителя на становлення особистості юної людини в зв'язку з її актуальністю привертає увагу багатьох дослідників [3, 6, 7, 11 та ін.]. Теоретичний аналіз соціально-психологічних ситуацій, в яких здійснюється педагогічний вплив, передбачає виокремлення, насамперед,

спільноти – вчителів та учнів. Тобто, переважно вивчається вплив учителя на учнів. Повністю сфера педагогічного впливу включає аналіз взаємодій вчителів, дітей, а також вчителів з батьками, дітей із значущими для них дорослими.

Вплив учителя, здійснюваний в ході його взаємодії з учнями (на заняттях або поза ними – в процесах навчання та виховання) має низку педагогічних і психологічних функцій – зокрема, створення сприятливих психологічних умов пізнавальної активності учнів, залучення до навчання, збудження інтересу, підтримку емоційного благополуччя дітей та їх здатності до зосередженої роботи, заохочення критичного мислення і творчості, створення атмосфери співпраці (в учнівській спільноті, між педагогом і учнями) тощо. Втім можна відзначити, що неконструктивні впливи вчителя, зумовлені, зокрема його власними неопрацьованими психологічними проблемами, не тільки не приведуть до бажаної мети, а й загальмують розвиток особистості дитини, заблокують для неї шлях до творчості і самоактуалізації.

Професійність впливу педагога передбачає його автентичність, внутрішню узгодженість, позитивну Я-концепцію, усвідомлення власних можливостей у контексті взаємин з учнями. Цьому сприяє також володіння вчителем психотехніками педагогічного впливу. Актуальним є питання пошуку шляхів і засобів інформаційної та психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учнів.

В розділі увагу зосереджено на учителі як суб'єкті впливу на учнів, зокрема особистісних чинниках впливу; а також запропоновано інтегративну модель необхідної вчителю психологічної підтримки.

5.1. Проблема психологічного впливу в контексті педагогічної взаємодії

На сьогодні існують різні варіанти визначення категорії психологічного впливу. Зазначена категорія розглядається в різних контекстах – психології особистості, педагогічного спілкування, малих соціальних груп, психотерапії [21, 32 та ін.]. При цьому кожне із цих напрямків поглиблює й доповнює розробку проблематики впливу. Аналізуючи сутність психологічного впливу,

В.М. Куліков відзначає: “За своєю сутністю психологічний вплив є “проникненням” однієї особистості (або групи осіб) у психіку іншої (або групи осіб)... Метою й результатами цього “проникнення” є зміна, перебудова індивідуальних або групових психічних явищ (поглядів, ставлень, мотивів, тощо)” [32, с. 160]. О.В. Сидоренко підкреслює значущість психологічних засобів у реалізації впливу: “Психологічний вплив – це вплив на психічний стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів (вербальних, паралінгвістичних або невербальних), з наданням йому права й часу відповідати на цей вплив” [56, с. 125]. Психологічний вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних аспектів активності суб’єкта (зовнішньої або внутрішньої), і як результат зазначених змін.

Системний аналіз психологічного впливу охоплює питання його атрибутів, структури, функцій, стратегій здійснення, мішеней впливу, методів, видів, генези. В структурі психологічного впливу виокремлюють такі складові: 1) суб’єкт (ініціатор) психологічного впливу; 2) реципієнт психологічного впливу; 3) цілі; 4) дії; 5) результати психологічного впливу [26]. «Мішенями» впливу позначають якості, характеристики реципієнта, на які ініціатор спрямовує вплив.

Психологічний вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних проявів активності суб’єкта, спрямованість, значущість активності [21] і як результат змін. Мова може йти про зміну зовні орієнтованої активності, або внутрішньо орієнтованої.

Вплив може бути: 1) довільний і мимовільний; 2) прямий і непрямий; 3) безпосередній і опосередкований; 4) очевидний, неприхований й неочевидний, прихований; 5) короткочасний і тривалий [21]. Можна виокремити такі ознаки свідомого впливу: цілеспрямованість, досягнення планованого результату; психологічні засоби (як вербальних так і невербальних); вольові зусиль суб’єкта впливу.

У трактуванні педагогічної взаємодії та впливу особливої важливості і продуктивності набуває застосування інтегративних моделей. Розвитку інтегративних тенденцій в психології з останніх десятиліть ХХ ст. сприяла низка передумов [27, 28; 99 та ін.]. Ідею інтеграції різних засобів психологічного впливу закладено в сутності особистісно орієнтованої педагогіки, у внутрішній логіці її розвитку, оскільки вплив вчителя, фокусуючись залежно від типу виховально-навчальних завдань переважно на певному аспекті психологічного буття і функціонування (когнітивній, поведінковій, емоційно-ціннісній, пізнавально-мотиваційній сфері учня тощо), не може не враховувати інші. Важливе значення також має залучення дитини в активну взаємодію з іншими дітьми в процесі використання інтерактивних технік в навчально-виховному процесі, коли складаються умови інтенсивного впливу на всі аспекти особистості, опрацьовані в межах різних психологічних орієнтацій. Передумовою розвитку інтегративного підходу є вивчення чинників конструктивності та дієвості психологічного впливу, притаманних різним його формам. Залежно від того, що набуває пріоритетного значення у трактуванні педагогічної взаємодії, впливу учителя, наданні необхідної йому психологічної підтримки, на чому переважно зосереджується увага, можна говорити про домінування позицій психодинамічного, когнітивно-поведінкового та феноменологічного (гуманістичної та екзистенційної спрямованості) підходів.

Згідно з психодинамічним підходом, вважається, що, з одного боку, дитина розглядає вчителя як заступника батьків. Вона приходить у школу з настановами, мотивами, які сформувались в сім'ї, намагається їх реалізувати. З іншого – вчитель, свідомо чи несвідомо, завжди виступає проти подібного переносу. Частіше за все це виявляється в неусвідомлюваних емоційних реакціях педагога щодо учня – його прийнятті або відторгненні. В свою чергу, вчитель може несвідомо переносити переживання власного дитинства на свої стосунки з учнями, отже характер цих стосунків знаходиться в залежності від ступеню особистісної зрілості самого вчителя. Підкреслюється також значення неусвідомлюваної мотивації при виборі професії педагога, яка теж може стати

джерелом труднощів взаємин вчителя і учня. Наприклад, якщо учитель неспішно уникає конфронтації зі світом дорослих, то це часто знаходить вияв в посиленні авторитарності у ставленні до учнів, за якою приховується почуття невпевненості. Сприятливою для успішної інтеграції дитини в школі буде ситуація, коли вчитель реалізує образ «ідеального батька (матері)», в зв'язку з чим підкреслюється значення глибокої психологічної підготовки вчителів [53, 62, 111 та ін.].

Вчитель далеко не завжди усвідомлює свої глибинні проблеми і це може мати руйнівний вплив на учнів. З позицій психоаналітичного підходу причини порушень полягають у викривленні внутрішніх структур особистості внаслідок минулого травматичного досвіду. Важливою є рефлексія власних захисних механізмів, з'ясування людиною неусвідомлених витоків власної деструктивності, усвідомлення причин (зокрема, витіснених внутрішніх конфліктів) своїх неконструктивних виявів, пошук можливостей розв'язання внутрішніх суперечностей, відновлення психодинамічного балансу, зняття блоків особистісного розвитку та професійного функціонування.

Поведінковий підхід зосереджується на корекції неконструктивної поведінки людини за рахунок змін у середовищі, набутті людиною нових настановлень, формуванні та апробації нових конструктивних форм поведінки, гальмуванні її дезадаптивних форм. Інтеграція поведінкового напрямку з когнітивним сприяє увазі до пізнавальних структур психіки, використанню мисленнєвих здібностей людини у формуванні конструктивних поведінкових патернів. З позиції поведінково-когнітивного підходу проблема конструктивності впливу вчителя тісно пов'язана з увагою до його звичних поведінкових патернів у взаємодії з учнями, стилю спілкування з ними (поведінковий аспект) та системи його педагогічних переконань, очікувань, вимог до себе та учнів (когнітивний аспект). Стиль педагогічного спілкування – відносно стійкий спосіб організації спілкування. Стиль включає в себе систему очікувань та вимог, які ставляться до учнів, та певне ставлення вчителя до учня в цілому.

Феноменологічний підхід об'єднує різні варіанти гуманістично та екзистенційно орієнтованих психологічних концепцій. Інтеграція поведінково-когнітивного підходу з феноменологічним сприяє увазі до творчого потенціалу педагога та його використанню під час вдосконалення індивідуального стилю спілкування. Водночас провідна мета феноменологічного підходу полягає у підтримці буттєвої мотивації особи, подоланні смислодефіцитарних станів, пов'язаних з екзистенційним вакуумом, допомозі людині бути здатною до самопізнання, саморозвитку, реалізації особистісного потенціалу. Зокрема, професійне вигорання педагога, згідно з екзистенційно-аналітичним підходом (А. Ленгле), можна розглядати як особливу форму екзистенційного вакууму з домінуванням симптому виснаження, що призводить до дефіцитарної вітальної симптоматики у соматичному та психічному аспектах [33]. Професійне здоров'я учителя досягається шляхом усунення невротичних блоків, посилення автентичності, внутрішньої екзистенційної сповненості. Важливим є формування позитивної Я-концепції, рефлексія свого емоційного стану, почуттів і прагнень; самореалізація у сфері професійної діяльності, а в контексті взаємин з учнями – усвідомлення особистісного розвитку і здоров'я дитини як найбільших цінностей. Підкреслюється значення особистісно зорієнтованого теплого ставлення до вихованців та високого рівня сензитивності щодо внутрішнього світу дитини. Важливо, щоб вона ставала самостійною, впевненою в собі, з почуттям власної гідності, водночас чуйною, здатною до рівноправних емпатійних взаємин та підтримки.

Професіоналізм вчителя передбачає уміння створити умови фасилітації особистісного зростання (персоналізації) дитини. Існують відмінності, а часом, і суперечності між соціалізацією, метою якої є соціальна інтеграція, та персоналізацією (особистісним зростанням в розумінні гуманістичної психології), спрямованою на самореалізацію особи. Соціалізація здійснюється через ототожнення з лідером, з групою, що дає почуття захищеності; інтеріоризацію та присвоєння уявлень, норм, правил, цінностей, компетентності; ініціацію певною групою; включення у різноманітні мережі

соціальних відносин. В результаті досягається соціальна інтеграція. Завданнями персоналізації є автономність; критичне осмислення групових уявлень, норм, цілей; ієрархізація цінностей; орієнтація у соціумі відповідно до власного життєвого проекту, самореалізація [128].

В більшості досліджень вивчається педагогічна взаємодія, ставлення вчителя до учня, зв'язок між різними аспектами їх функціонування (у когнітивній, поведінковій, емоційно-ціннісній, пізнавально-мотиваційній сферах), що, власне, передбачає необхідність інтеграції знань, отриманих на основі різних методологічних позицій.

Здійснюваний педагогом вплив передбачає увагу насамперед до таких аспектів: 1) ставлення вчителя до учнів; 2) спосіб, стиль педагогічного спілкування. Ставлення вчителя до учнів є особистісно значуще, образне, ціннісно-емоційне та когнітивне відображення учителем учнів, внутрішній стан учителя, викликаний учнем (учнями) в процесі взаємодії. Педагогічне спілкування – вербальна або невербальна поведінка, яку можна спостерігати в процесі розвитку та формування міжособистісних стосунків.

Педагогічний вплив має бути спрямований на досягнення позитивних змін психологічних характеристик вихованця (потреб, настановлень, моделей поведінки), орієнтований на благо дитини (розвиток її особистості, психічне благополуччя, надання їй можливості самостійно і усвідомлено робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя тощо), а не на власні інтереси вчителя, зручність дитини для нього [40]. З метою впливу вчитель намагається подолати захист і бар'єри учня, змінити його психологічні характеристики або моделі поведінки в потрібному напрямку.

Виокремлюють три стратегії впливу: імперативну, маніпулятивну, розвивальну (або діалогічно-творчу) [5, 6, 26]. Г.О. Балл порівнює діалогічні та монологічні (імперативні та маніпулятивні) стратегії в освітньому контексті. Імперативні впливи, за його визначенням, переважають в авторитарних суспільствах та освітніх системах і, транслуючи однакові та обов'язкові для всіх норми, ставлять кожного, хто навчається, у положення "автомата –

приймача норм" і перешкоджають будь-яким відхиленням у його функціонуванні [6]. З огляду на спротив учнів, вчителі озброюються різноманітними санкціями – примус, заборона, ізолювання. Дитина стає або конформною, або ж негативістично налаштованою, втрачає бажання вчитись [2]. Водночас індиферентна до глибинних структур реципієнта імперативна стратегія може бути ефективною в екстремальних ситуаціях [52].

Маніпулювання діє в обхід внутрішнього контролю реципієнта впливу [52]. Маніпулятивні стратегії беруть до уваги суб'єктні, діяльнісні властивості реципієнта, проте організують його діяльність таким чином, щоб досягти власних цілей (що, природно, можуть як суттєво відрізнятися від цілей того, хто навчається, так і збігатися з ними) [6].

Розширення простору свободи учнів пов'язано із наданням переваги діалогічно-творчій стратегії впливу на особистість, порівняно з імперативною та маніпулятивною стратегіями. Така стратегія орієнтована на тривалий ефект, на розвиток особистості, здійснюється в процесі діалогу [6, 52]. Віддання безумовного пріоритету діалогічним стратегіям в освіті (яке є неодмінною умовою її гуманізації, особистісної орієнтації) не виключає використання монологічних стратегій. Вони необхідні тою мірою, якою суб'єкт освітнього впливу, обстоюючи певні світоглядні, ціннісно-сміслові позиції, транслює нормативні компоненти культури (знань, умінь тощо). Важливим питанням є співвідношення й сполучення різних стратегій [6].

5.2. Поведінкові патерни і стилі педагогічного спілкування вчителів

Початкові концепції поведінки вчителів мали описовий характер. Одна з ранніх концепцій була запропонована С. Казельманном (1949). Вчений використовує три основні критерії і три додаткові для конструювання типів вчителів, враховує різні аспекти, здійснює різнобічний аналіз проблеми. С. Казельман розрізняє вчителів «rayotrop», які роблять акцент на вихованні (тобто, зацікавлені в окремих особах чи групах), і вчителів «logotrop», які роблять акцент на освіті (навчанні). Останні можуть бути філософськи або професійно орієнтовані. Філософськи орієнтовані вчителі схильні до

монологів, погано спілкуються з учнями, не звертають уваги на їхні особливості, зокрема, висуваючи до учнів високі вимоги, не враховують їхні здібності. Професійно орієнтовані вчителі характеризуються хорошим спілкуванням з учнями, а їхні вимоги більшою мірою підлаштовуються під здібності учнів. Вони стимулюють діалоги з учнями і мають динамічний стиль спілкування.

Згідно з концепцією С. Казельманна, стиль, в якому вчитель керує групою учнів, може бути авторитарним або соціальним. Що стосується дидактичних інструментів, учитель може спиратися на науково-систематичні, художні або прагматичні методи викладання. Їх перевага буде залежати від того, наскільки вчитель переконаний в тому, що управляти навчанням можна, покладаючись на наукові знання, або якою мірою вони вважають викладання видом мистецтва, або демонструють готовність застосовувати методи, які, на їхню думку, підвищують ефективність навчання. С. Казельманн підкреслив важливість усвідомлення вчителем типу, до якого він належить, що допомагало б йому у професійному самовдосконаленні, служило б запобіганню недоречним діям, корекції та збагаченню методів навчання [81].

Дж.Адельсон (1961) розрізняє вчителів в залежності від того, на що вони переважно спрямовані – на свою професію, своїх учнів або свій навчальний заклад. Виокремлює такі типи.

- Учитель-експерт (перший тип), характеризується видатними професійними знаннями; Цей вчитель буде з ентузіазмом передавати інформацію учням харизматичним і нарцисичним способом. Як наслідок, передбачається значна дистанція між учителем-експертом і учнем (який трактується як погано поінформований).

- Учитель-фасилітатор орієнтований на учнів і стимулюватиме їх розвивати свій потенціал. На думку Дж. Адельсона, ця роль вимагає значного альтруїзму і відданості професії; крім того, це втомлює, а успіх досягається нечасто.

- До третього типу належать ті вчителі, які служать певній установі, закладу і/або ідеям, пов'язаним з цим навчальним закладом.

Типологія Дж. Адельсона видається дещо однобічною; неопрацьовані шляхи її практичного використання [72].

Д. Г. Райанс, класифікуючи поведінку вчителя в класі, використовує 3 критерія – теплоти, відповідальності, креативності. Райанс стверджує, що стиль поведінки вчителів щодо учнів може вказувати на те, чи належить учитель до дружнього типу, сповнений розуміння і теплоти, або він схильний бути далеким і холодним. Д. Г. Райанс розрізняє також вчителів, для яких характерною є відповідальна і послідовна поведінка, і тих, хто поводить хаотично і нерозважливо. Крім того, у вчителя може переважати поведінка, яке є або рутинною, або творчою і багатою на ідеї.

Д. Г. Райанс застосовував належні методи збору даних (спеціально підготовлені спостерігачі поведінки вчителів у класі) і статистичні методи (факторний аналіз), а також у спостереженнях відображався аспект ефективності вчителя [95].

Надалі підхід, орієнтований на вивчення конкретних дій вчителів в класі та опрацювання відповідних процедур дослідження, удосконалювався. Вивчались методи і стилі навчання, спілкування, соціально-емоційні стосунки із учнями (або студентами), стилі керівництва в класі. Як правило, такі дослідження включали каталогізацію поведінки ефективних вчителів, вивчення взаємодії вчителя і учня і подальше прогнозування досягнень учнів [98]. Однак не буде перебільшенням сказати, що питання про те, як оцінювати ефективність роботи вчителя, залишається відкритим.

Важливою характеристикою в зазначеному контексті є стиль педагогічного спілкування, система способів, засобів, прийомів, які вчитель використовує у педагогічній взаємодії. У її структурі виокремлюють міжособистісні взаємини, ставлення одне до одного (взаємоставлення) і міжособистісне спілкування. Міжособистісні взаємини передбачають особливий душевний стан людини, викликаний іншою людиною; особистісно

значуще, образне, емоційне, когнітивне відображення людьми один одного та ментально-духовне творення взаємних уявлень, образів один одного. Міжособистісне спілкування – вербальна і/або невербальна поведінка, яку можна спостерігати в процесі розвитку та формування міжособистісних взаємин.

Отже, педагогічна взаємодія має внутрішню підструктуру орієнтації вчителя – педагогічне ставлення, що включає емоційно-ціннісні компоненти (ставлення до дітей, до педагогічної діяльності, до навчального процесу тощо); і зовнішню підструктуру реалізації, якою є саме педагогічне спілкування, компонентом якого є стиль керівництва. Спираючись на праці Курта Левіна (1938), щодо педагогічного спілкування також виокремлюють: авторитарний, демократичний, ліберальний (потурання) стилі. Авторитарний стиль керівництва – це стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець, і йому фактично відмовлено в праві на самостійність та ініціативу. Демократичний стиль ґрунтується на повазі до кожного; учасника взаємодії, на орієнтації на самоорганізацію, самоуправління. Ліберальний стиль характеризується низьким рівнем вимог, виявляється у невтручанні, переважно мотивованим байдужістю керівника [46]. В контексті педагогічної взаємодії авторитарний стиль керівництва учителя здійснюється з опорою на статусну заданість власного авторитету і безумовну підлеглість учнів, спілкування характеризується функціонально-діловими і ситуативними чинниками, значною вибірковістю в контактах і суб'єктивністю в оцінках. Прихильники цього стилю часто використовують обмеження, заборони.

Основою для виділення стилів також є відмінності у способі розподілу функцій в процесі спілкування вчитель-діти. Прагнення до концентрації усіх функцій взаємодії у педагога свідчить про його авторитарність: розподіл цих функцій в спільній діяльності між учителем та школярами характеризує демократичний стиль спілкування; передання учням функцій, здійснення яких їм психологічно недоступне, властиве ліберальному стилю спілкування; автократичний стиль визначається монопольною концентрацією всіх функцій у

всіх видах рольового та міжособистісного спілкування у вчителя. При вивченні впливу різних стилів педагогічної взаємодії на пізнавальну активність учнів встановлено, що реалізація демократичного стилю педагогічного спілкування сприяє мобілізації додаткових когнітивних та мотиваційних механізмів психіки учнів, підвищує рівень їх пізнавальної активності. Пізнавальна активність учнів на уроках вчителів з авторитарним стилем педагогічного спілкування характеризується переважно реактивністю, виконавською позицією учня, а також супроводжується більш низькою задоволеністю школярів навчальною діяльністю. Крім цього виявилось, що в характеристиках “ідеальних образів учнів” учителі авторитарних стилів частіше, ніж учителі демократичних стилів, виділяють позитивне ставлення дітей до навчання (відповідно 81% та 73%), а вчителі демократичних стилів – позитивні якості дітей у ставленні до інших та важливі в міжособистісному спілкуванні (відповідно 97% і 81%) [3].

В дослідженні П.Ф. Маслової виявлено залежність між стилем педагогічного керівництва і особливостями регулювання поведінки дітей-першокласників. Вчителі демократичного і авторитарного стилів розрізнялись за частотою різних форм оцінювання та контролю діяльності дітей, за застосуванням похвали, осуду, заохочення. Для демократичного стилю спілкування характерно: широкий контакт з учнями; виявлення довіри і поваги; роз'яснення правил поведінки, сенсу цих норм, змістовні відповіді на дитячі запитання, відсутність стереотипності, вибіркової в контактах і суб'єктивності в оцінках. Вчителі демократичного стилю керівництва були більш активні в регулюванні поведінки учнів, при цьому вони частіше використовували позитивні оцінки та заохочення. В їх класах спостерігалось прискорення адаптаційних процесів у дітей. Вже в кінці першого тижня навчання більшість першокласників адаптувались до норм шкільного режиму. Діти були більш розкуті і одночасно організовані, позитивно ставились до навчання та позанавчальних справ класу. Морально-оціночні судження учнів про норми шкільного життя відзначались більшою аргументованістю, узагальненістю і одночасно деталізацією [38].

Особливо негативним є вплив «авторитарних» педагогів на маленьких дітей. Відмінності у спілкуванні педагогів з демократичними та авторитарними тенденціями виявляються перш за все у формах постановки вимог до дітей та модальності оцінок. Встановлено, що педагоги авторитарного типу в спілкуванні схильні до використання імперативних форм вимог (наказ, розпорядження, категорична вказівка); у них негативні оцінки значно переважають позитивні. Педагоги демократичного типу частіше вдаються до м'яких форм педагогічного спілкування (порада, пропозиція; “опосередкована” вимога, прохання), в них більша кількість позитивних оцінок. Виявились також відмінності у змісті спонукальних звертань. У педагогів авторитарного типу наголос робиться на організаційно-діловому (навчальна-дисциплінарному) боці педагогічного спілкування. Педагоги демократичного типу більше уваги надають організаційно-виховному аспектові педагогічного процесу; їх звертання до дітей спрямовані не лише на результативність процесу навчання, дотримання дисципліни, але і виховання при цьому у дітей моральних рис характеру. Педагогам авторитарного стилю властива менша доброзичливість, їх звертання до дітей недостатньо гнучкі та аргументовані. Звертання вчителів демократичного стилю більш доброзичливі, гнучкі і аргументовані, менш шаблонні. Також виявлено, що в групах педагогів, яким властиві демократичні тенденції, створюються оптимальні умови для формування добрих взаємин дітей та позитивної атмосфери в групі. Вплив педагога з авторитарними тенденціями призводить до напруження в стосунках дітей, до частих виявів недоброзичливості, ворожості [51].

Процес педагогічного впливу починається з першого дня перебування дитини в школі і тісно пов'язаний з її адаптацією до шкільного середовища. Об'єктивним критерієм успішної адаптації виступає саме продуктивність індивіда у відповідній діяльності, суб'єктивним критерієм виступає емоційне благополуччя. Аналіз літератури з проблеми шкільної адаптації свідчить, що особистісний розвиток дитини значною мірою залежить від того, як складаються їх стосунки із вчителем. Для молодшого школяра вчитель втілює

шкільні норми, правила, вимоги. Під його впливом складаються також стосунки дитини з однокласниками, її ставлення до себе, самооцінка, “образ Я”. Коли стосунки в системі “вчитель-учень” з тих чи інших причин порушуються, виникають різні форми “психогенної шкільної дезадаптації, деформується особистісний розвиток дитини.

Дослідження свідчать, що для багатьох дітей 6-7 років характерна виконавська позиція щодо дорослого в навчальних ситуаціях, тенденція до слухняності, некритичного виконання його вказівок. Це породжує різні форми імітації змістовних дій щодо розв’язання завдань, при цьому увага дитини перш за все концентрується на стосунках з дорослим. Вчителі, які виявляють авторитарні тенденції у взаємодії з учнями, сприяють закріпленню наслідувально-конформних форм поведінки дітей [35].

Відомий педагог Ш.А. Амонашвілі підкреслював, що педагогічний процес при авторитарно-імперативному стилі керівництва втрачає гуманістичну спрямованість, перетворюється на диктат, коли школярам навязується усе: і знання, і моральність, і оцінки, і переконання. Учні залишаються лише бути сприйнятливими до вчительських настанов. Але оскільки на сприйнятливості учнів не можна розраховувати, то вчителі озброюються різноманітними санкціями – примус, заборона, ізолювання. При такому стилі керівництва дитина стає або конформною, або ж негативістично налаштованою, втрачає бажання вчитись.

При вивченні впливу стилю спілкування педагога з учнями на їх емоційні стани, дослідниками було виявлено: в класах вчителів з демократичним стилем в учнів значно частіше спостерігається спокійний рівний настрій, оптимальний для навчання емоційний стан; в класах вчителів авторитарного стилю в учнів переважає стан пригніченості; вчителі непослідовного стилю часто провокують виникнення негативних емоційних станів учнів – роздратування, злості, гніву [7].

В роботах, виконаних під керівництвом Є.В. Суботського, авторитарний, демократичний та альтруїстичний стилі спілкування дорослого з дитиною

визначаються на основі розподілу функцій соціального контролю, що здійснюється шляхом заохочень та покарань. За авторитарного стилю спілкування один суб'єкт (дорослий) має можливість контролювати і контролює дії іншого (дитини), який такої можливості не має. При демократичному стилі спілкування обидва суб'єкта – і дорослий, і дитина – мають рівні права контролю і контролюють один одного. При альтруїстичному стилі спілкування обидві сторони мають право контролю один одного, але одна сторона (дорослий) цим правом добровільно не користується. Від ліберального альтруїстичний стиль спілкування відрізняється тим, що відмова від контролю дій іншого суб'єкта не поширюється на ті випадки, коли є загроза здоров'ю або гідності інших людей. Застосування альтруїстичного стилю спілкування можливо лише в тому випадку, коли є рівність можливостей в здійсненні контролюючих функцій і відмова одного з партнерів від контролю носить добровільний характер, а не є наслідком застосування сили партнера [...] (38). В низці досліджень показано, що реалізація дорослим в спілкуванні з дитиною авторитарного стилю сприяє зростанню у неї наслідувальності та конформізму щодо цього дорослого, а реалізація альтруїстичного стилю допомагає формуванню незалежної поведінки [59].

Альтруїстичний стиль спілкування сприяє формуванню навчально-пізнавальних мотивів у молодших школярів, підвищує їх креативність і одночасно виступає як передумова формування у дитини об'єктивного ставлення до дорослого, здатності протистояти його неадекватним діям [55].

Значну частину емпіричних досліджень пов'язано із вивченням залежності між особливостями педагогічного впливу, формуванням особистості школяра та очікуванням учителя щодо учнів. Класичне дослідження Г. Розенталя і Л. Якобсон (1968), спрямовані на вивчення “ефекту Пігмаліона”, показали, що учень, якого вчитель вважає розумним, демонструє впродовж навчання в школі вищий розвиток інтелекту, ніж той, хто здається вчителю менш розумним [117].

Стиль педагогічної взаємодії також залежить від контексту, параметрів ситуації спілкування. Проте головним є ставлення до учнів. Виокремлюють такі типи ставлення: 1) стійкий позитивний тип ставлення, що характеризується увагою до дітей, турботою про них, допомогою в разі виникнення труднощів: педагогу властива позитивна оцінка дитини, щирість, тактовність; при цьому він діє переважно переконанням, а не примусом, дитина для нього не байдужа; педагоги цієї групи відзначаються педагогічною спрямованістю діяльності; 2) пасивно-позитивний тип – виявляється в спілкуванні з дітьми, але носить менш стійкий і постійний характер; часом такий педагог переходить на сухий, офіційний тон; 3) нестійкий тип – характеризується залежністю від ситуації та настрою педагога; 4) відкрито-негативний тип – відзначається негативним ставленням до дітей, до педагогічної праці; педагог всією своєю поведінкою підкреслює, наскільки він вищий за дітей, часто створює в групі атмосферу напруження, концентрує увагу на негативних вчинках, поганій поведінці; 5) пасивно-негативний тип – характеризується вмінням педагога створювати зовнішні ознаки нормальної роботи з дітьми при приховано-негативному ставленні до них [50]. Залежно від ставлення до учнів учитель обирає комфортні для нього способи організації навчальної праці.

Дослідження показало, що вчителі початкових класів з позитивним ставленням до дітей більш точно уявляють особисті схильності учнів, їх стосунки та позиції в системі міжособистісного спілкування. Ще більш чітко ця тенденція виявилась у вчителів середніх та старших класів. На думку авторів, дані відмінності пояснюються тим, що вчителів з позитивним ставленням до дітей відзначає більш глибокий інтерес до внутрішнього світу школярів, вони намагаються оптимізувати умови особистісного розвитку дітей. Педагоги з негативним ставленням до учнів не прагнуть зрозуміти дитину як особистість, зокрема, значущість для неї стосунків із однокласниками, або ж вважають, що це не входить в коло їх службових обов'язків [29].

В низці робіт проблема стилю педагогічного спілкування розглядається з позиції концепції В.С. Мерліна [20, 31]. Індивідуальний стиль спілкування

визначається як цілісна система операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію вчителя з учнями і визначається метою та завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівней індивідуальності педагога. Охарактеризовано 3 типи індивідуальних стилів педагогічного спілкування: “м’який”, що здійснюється на емоційно-особистісному рівні спілкування; “жорсткий” – що здійснюється на діловому рівні; “гнучкий” – який однаково успішно здійснюється на всіх рівнях [31]. Розглянуто залежність між орієнтаціями педагога на рольове або особистісно-рольове спілкування з учнями та особливостями міжособистісного спілкування і самопізнання школярів. Виявилось, що в початковій школі вчителі переважно рольової орієнтації створюють умови, які блокують розвиток самосвідомості учнів, а також уповільнюють розвиток конструктивних міжособистісних стосунків в класі. Вони використовують переважно негативні санкції, чим демонструють своєрідні моделі негативних стосунків. Вчителі особистісної орієнтації використовують переважно позитивне санкціонування, що позитивно впливає на стосунки між учнями і забезпечує умови для розвитку їх самосвідомості [49].

Вивчення індивідуального стилю діяльності учителя як переваги певних мотивів, мети, способів виконання та оцінки результатів діяльності здійснено А.Є. Марковою і А.Я. Ніконовою. В основу запропонованої класифікації стилів покладено такі принципи: 1/ переважна орієнтація вчителя на результати навчання; 2/ адекватність – неадекватність планування навчально-виховних процесів; 3/ оперативність – консервативність у використанні засобів педагогічної діяльності; 4/ рефлексивність – інтуїтивність. На основі цих принципів виділено чотири стилі: емоційно-імпровізаційний, раціонально-методичний, раціонально-імпровізаційний, емоційно-методичний. Найбільш ефективними визначені емоційно-методичний та раціонально-імпровізаційний стилі педагогічного спілкування [36]. Вивчення впливу властивостей нервової системи показало, що вони не зумовлюють однозначно стиль спілкування, визначальна роль в формуванні індивідуального стилю педагогічного

спілкування належить особистісним та соціально-психологічним чинникам [20].

Дослідниками охарактеризовано також дві протилежні моделі педагогічного спілкування: навчально-дисциплінарну та особистісно-орієнтовану [42]. Ці поняття певною мірою відповідають широко вживаним в психологічній літературі поняттям авторитарного та демократичного стилю спілкування, але більшою мірою відображають психологічну реальність школи, її специфіку. Особливості взаємин і спілкування молодших школярів зумовлені не лише їх включенням в навчальну діяльність, але насамперед їх прагненням до особистісного, довірчого спілкування з учителем. Основні відмінності вчителів навчально-дисциплінарного та особистісно-орієнтованого типів полягають в усвідомлюваному або неусвідомлюваному спрямуванні їх діяльності і у способах спілкування з учнями. Для вчителів навчально-дисциплінарного типу головне – щоб дитина відповідала вимогам і стандартам школи та контролюючих інстанцій. Як способи спілкування з учнями виступають настанови, роз'яснення, заборони, вказівки тощо. Вчителі цього типу більш налаштовані осуджувати школяра за його недоліки, провини ніж заохочувати, відзначаючи його досягнення. Педагоги особистісно-орієнтованого типу своє завдання вбачають в забезпеченні умов розвитку особистості дитини. Для них характерно співробітництво з дітьми, врахування їх бажань, емоційних станів, інтересів, індивідуальний підхід в оцінюванні досягнень учнів, перевага позитивних заохочувальних впливів, порівняно з негативними санкціями [42].

Дослідження М.Є. Зеленової виявило залежність між типом педагогічної взаємодії та особливостями сприймання педагогом своїх учнів. У вчителів з особистісно-орієнтованим типом взаємодії спостерігається більш адекватне сприймання учнів. Педагогам з навчально-дисциплінарними орієнтаціями властиво бачити своїх учнів у більш негативному світлі, ніж це є в дійсності. Вони їх бачать більш агресивними, байдужими до навчальної діяльності, негативістами. У вчителів цього типу спостерігається значне розходження між

оцінкою своїх учнів та уявленнями про “ідеальних учнів”. Цей факт свідчить про більшу невдоволеність своїми учнями, ніж у вчителів особистісно-орієнтованого типу. У останніх відмінності між “ідеальними” та реальними учнями менш виражені, тобто педагоги такого типу більш схильні сприймати своїх учнів такими, які вони є. Встановлено, що адаптація першокласників до школи проходить більш успішно на тлі позитивного ставлення до школи і навчання у класного керівника особистісно-орієнтованого типу взаємодії. При орієнтації вчителя на навчально-дисциплінарну модель взаємодії адаптація учнів до школи ускладнюється [18].

Загальну типологію педагогічного спілкування запропоновано В.А. Кан-Каліком і Т.А. Ковальовим. Вони виокремлюють діалогічний, довірливий, рефлексійний, альтруїстичний, маніпулятивний, псевдодіалогічний, конформний та монологічний типи педагогічного спілкування. Автори розглядають діалогічний тип спілкування як найбільш оптимальний, такий, що має максимальний (розвивальний, виховний, творчий) потенціал, на їх думку в основі діалогічного типу спілкування педагога та учня є позитивне ставлення вчителя до дітей, орієнтація на виявлення позитивних сторін особистості кожної дитини, повага до неї. Реалізація даного стилю в спілкуванні передбачає передусім врахування вчителем особистісних характеристик дитини, неприпустимість функціонально-рольового підходу до учня [25].

Розглядаючи діалог як основу педагогічного спілкування, С.А. Шеїн спробував створити емпіричну типологію стилів педагогічного спілкування, спираючись на судження педагогів-практиків. В дослідженні вони повинні були згрупувати членів свого педагогічного колективу за подібністю властивих їм характеристик. Число груп та критеріїв їх формування довільно визначалось експертами. В результаті було виділено такі стилі педагогічного спілкування: довірчо-діалогічний, альтруїстичний, рефлексійно-маніпулятивний, конформний, пасивно-індиферентний, авторитарно-монологічний і конфліктний. З точки зору ефективності педагогічної діяльності найбільш

ефективним, близьким до педагогічного ідеалу виявився довірливо-діалогічний стиль спілкування, найменш ефективним – конфліктний стиль [68].

Менш дослідженням залишається “зворотний зв’язок” в системі „педагог-учні”. Почуття дітей, їх емоційний стан в цьому процесі, особливості сприймання та оцінювання учнями педагога недостатньо вивчені. Дослідження цього аспекту свідчать, що емоційний тон очікувань – позитивний чи негативний – обумовлює мотиваційну готовність до взаємодії з вчителем та є індикатором самопочуття дитини в класі. Саме позитивно-оптимістичні очікування учнів відображають сприятливі емоційно-позитивні стосунки з вчителем, водночас виступаючи показником психологічної захищеності дитини [65].

Питання, що стосується очікувань старших учнів та студентів щодо викладачів, акцентувалося в низці досліджень 80-х років. Так, J. Morgan і J.E. Кнох досліджували характеристики «кращих» і «гірших» викладачів на думку студентів коледжу; це показало, що найбільш істотне очікування від педагога (в медичній професії) полягало в тому, щоб бути хорошим прикладом для наслідування [110].

Н.А. Фландрія, зауважує L. Göncz [95], здійснив особливо важливий внесок в напрям досліджень, орієнтований на вивчення конкретних дій вчителя в класі, розробивши методику мікроаналізу взаємодії учителя і учнів з використанням безпосереднього спостереження за розмовою в класі; його підхід мав істотний вплив на цю лінію досліджень [70, 80, 107 та ін.]. Виявлено що вербальні навички викладача є хорошим предиктором успіху учнів [80]. А також для розуміння впливу дій вчителя акцентовано необхідність враховувати опосередкувальну роль характеристик учня [70].

Д. Баумрінд здійснив аналіз дій вчителів за критеріями контролю та емоційної підтримки. Перше стосується бажання педагога контролювати (фізично і психологічно) поведінку дітей, а друге стосується виявів любові і підтримки учнів. Описав 4 стилі. Авторитетні викладачі застосовують контроль в розумних межах, виявляючи тепло і прихильність. Авторитарні педагоги

недостатньо висловлюють любов і надмірно контролюють дітей. У випадку поблажливих педагогів ставлення до учнів тепле, свобода самовираження дітей майже не обмежується, вимоги мінімізовані. Байдужі педагоги демонструють відсутність контролю, за яким стоїть нехтування потребами учнів і відсутність вираженої прихильності. Дослідження показали, що авторитетний стиль викладання співвідноситься з соціально компетентними і відповідальними учнями. Авторитарне навчання пов'язане з неефективною соціальною взаємодією і пасивністю учнів. Слабкий і байдужий стилі навчання часто призводять до зростання виявів незрілої, імпульсивної поведінки учнів, водночас, сприяючи розвитку комунікативних, соціальних навичок студентів [95]. На думку L. Göncz [95], для вчителя вкрай важливо знати цю модель, яка має практичне значення і була підтверджена в низці пізніших емпіричних досліджень [123 та ін.].

D. Ben-Chaim та U. Zoller (2001) показали високий рівень згоди між самосприйняттям педагогів (викладачів коледжу) власного педагогічного стилю і оцінки їхнього стилю студентами [78]. М. Вуячич (2008) показав, що вчителі початкових і середніх шкіл знають про очікування учнів і узгоджують свою поведінку з цими очікуваннями. Однак вчителі оцінюють себе більш жорстко, ніж учні, і, як правило, досить самокритичні щодо своєї практики [129].

Огляд досліджень педагогічної взаємодії, поведінки вчителя та його впливу на розвиток учнів виявив багато аспектів цієї проблеми. Показано існування зв'язку між стилем педагогічного керівництва, типом ставлення педагога до дітей і розвитком їх пізнавальної сфери, особливостями спілкування, успішністю. Виокремлюється співпраця як особлива форма педагогічного спілкування, що сприяє розвитку особистості учня та його пізнавальної активності.

5.3. Дослідження рис успішних педагогів

Проте, індивідуальні дії і втручання вчителя – вплив, який вони чинять на учнів – значною мірою детермінуються особистістю вчителя. Зокрема, дослідження (2009) показали, що педагоги, які відчують виражену тривогу,

пов'язану з викладанням, схильні мінімізувати взаємодію з учнями, а також уникають інноваційних форм роботи [100]. Більшість авторів відзначає, що стиль педагогічного спілкування переважно зумовлюється особистістю педагога. Подальший огляд спрямований на дослідження особистісних характеристик педагогів.

Вивчення бажаних і небажаних особливостей вчителів як тип дослідження має найдовшу і плідну історію, проте є найбільш різномірним щодо застосовуваної методології. Неоднорідність результатів значною мірою пояснюється тим, що педагогічна діяльність є контекстуальною, насиченою екологічними чинниками навчального середовища. Зокрема, на очікування вчителя, функції і ролі, які повинен виконувати учитель, і, отже, бажаність і небажаність певних рис особистості значною мірою впливає конкретний контекст, в якому працюють вчителі. Відповідно в одному освітньому контексті певні особливості вчителя високо цінуються, тоді як в іншому – можлива зовсім інша ситуація [95].

Учасників такого типу досліджень зазвичай просять вибрати певні бажані і небажані характеристики вчителів з заздалегідь визначеного списку варіантів. У деяких дослідженнях учасників просять вільно вказати такі характеристики або написати есе про особливості свого найбільш або найменш улюбленого вчителя. Водночас використовується самооцінювання вчителів.

В ранньому дослідженні А.Т. Джерсільда [101], в якому основна увага приділялася вчителям початкових і середніх класів, учні характеризували бажані риси вчителів – психологічні, фізичні; професійні. Учні акцентували доброту, готовність допомогти, почуття гумору, природність невимушеність поведінки, гарний настрій, добросердя, молодість і такі дидактичні якості – чітке. організоване подання матеріалу без відступів і деталізації. Значення останнього збільшується з віком учнів [90]..

Ламке Т.А. в 1951р. [104] перший дослідив за допомогою опитувальника Кеттелла та охарактеризував успішних і малоуспішних вчителів за 16 факторами. Виявилось, що успішні вчителі мали показники, вищі за середні, за

факторами F і H. Такі показники не були характерні для малоуспішних вчителів, які, навпаки, за фактором F мали показники, нижчі за середні.

Оцінка за фактором F (життєрадісність, експресивність) відображає емоційну забарвленість і динамічність спілкування особи. Високі показники за фактором F свідчать про те, що людина, ймовірно, є життєрадісна, імпульсивна, весела, говірка, енергійна. Вона експресивна, щира у стосунках з людьми, соціальні контакти для неї емоційно значимі, вірить в удачу.

За низьких показників F людина характеризується розсудливістю, обережністю, мовчазністю. Їй властиві схильність все ускладнювати, деяка занепокоєність, песимістичність у сприйнятті дійсності. Турбується про майбутнє, очікує невдач. Оточуючим вона здається невиразною, скутою, нудною, в'ялою, недостатньо природною.

Фактор H (рішучість, сміливість в соціальних ситуаціях) визначає ступінь активності в контактах, реактивність на загрозу в соціальному контексті. Високі показники за фактором H свідчать про соціальну сміливість, товариськість, підприємливість, артистизм, активність, готовність мати справу з незнайомими обставинами і людьми. Така людина не уникає ризику, тримається вільно, розкуто, більше (за середній рівень) цікавиться протилежною статтю. За низьких показників H людина, ймовірно, сором'язлива, невпевнена у своїх силах, стримана, нерішуча, воліє перебувати в тіні. Вона віддає перевагу не великому товариству, а одній-двом друзям. Відрізняється підвищеною чутливістю до загроз в соціальному контексті.

За особистісними характеристиками вчителів R Criner (1963) виокремлює такі типи: 1/ тривожний, пригнічений, песимістичний; 2/ динамічний оптиміст; 3/ такий, що поєднує характеристики песиміста та оптиміста; 4/ обережний, обачливий, розсудливий, поміркований педагог [84].

Згідно з типологією, розробленою Б.Г. Донатом (1977), особи, які мають шизоїдний, епілептоїдний або гістероїдний характер – або яких можна назвати шкільними тиранами або «емоційно-інстинктивними» людьми – не повинні ставати педагогами. Людина з шизоїдним характером – замкнута, холодна,

дистанційована, їй не вистачає спонтанності та експресії, здатності конструктивно виразити свої емоції. Такі люди можуть іноді «вибухати»; бути неконструктивними. Часто бувають песимістичними і цинічними щодо інших, не здатними любити. Особа з епілептоїдними тенденціями характеризується частими спалахами гніву і неконтрольованої дратівливості. Особа з гістероїдними тенденціями схильна до егоцентризму, нещирості, демонстративності. Б.Г. Донат вважає, що ні «шкільні тирані», ні так звані «інстинктивні» особи не повинні викладати в дитячих установах або навчальних закладах.

«Шкільні тирані» сповнені «жовчі», спраги помсти і влади, але вони бояться дорослих і тому задовольняють такі потреби в менш небезпечному шкільному середовищі, використовуючи дітей. Ці вчителі пред'являють до дітей нереальні вимоги, вони цинічні, часто надмірно педантичні, можуть знущатись зі своїх учнів, сприймаючи їх як бунтівників, ворогів.

«Інстинктивні» особи надмірно прив'язуються до своїх учнів і прагнуть не втратити їхню любов. Такі вчителі не здатні до раціонального розуміння самих себе, потреб дітей і освітніх цілей. Розставання з кожним класом в кінці року відбувається для них занадто болісно [див. 95].

Горгонія (1971) в емпіричному дослідженні виявив, що учні щодо хорошого вчителя акцентують емоційну стабільність і сумлінність [97].

J.P. Rushton, H.G. Murray, S.V. Paunonen (1983) досліджували університетських професорів, які, як вважалося, взяли різні професійні ролі: лектора-педагога і вченого-дослідника. Дослідники встановили певні відмінності в особистісних якостях, які залежали від ступеня орієнтації професора на освітній чи дослідницький аспект його професії. Для професорів, орієнтованих на викладання, переважали якості, пов'язані з відкритістю досвіду (бути ліберальним, доброзичливим, об'єктивним, неавторитарним). Для професорів, орієнтованих на наукові дослідження, домінували риси сумлінності, амбітності, наполегливості, домінування [120].

Значну частину емпіричних досліджень пов'язано із вивченням залежності між особливостями педагогічного впливу та особистісними якостями учителя (24, 89, 112 та ін.). В дослідженні М. Ярроц, Р. Скотта, С. Рекслер дітей намагались навчити співчуттю та сформуванню у них мотивацію допомоги людині, яка цієї допомоги потребує. В експериментальному класі викладали вчителі, які самі мали такі якості та виявляли їх у взаємодії з дітьми, в контрольному класі викладали вчителі, для яких альтруїстична поведінка була не характерна, тобто етична норма в цьому випадку не втілювалась в поведінці педагога. Потім поведінка дітей цих двох класів спостерігалась поза школою в реальних життєвих ситуаціях. Діти експериментального класу виявили більше співчуття, доброти. Це дослідження показує ефективність безпосереднього впливу прикладу педагога [112].

Вивчалась також залежність між рівнем домагань та ригідністю вчителів та особливостями формування рівня домагань у першокласників. Виявилось, що висота рівня домагань педагога не впливає на формування рівня домагань учнів. А високий рівень ригідності вчителя знижує їх рівень домагань: діти, які навчаються у ригідних педагогів бувають більш схильними до стереотипних форм поведінки [24]. Показано, що флексибільні вчителі, порівняно з ригідними, сприяють підвищенню гнучкості мислення учнів при розв'язанні ними інтелектуальних завдань, а також впливають на їх мотиваційну сферу, що знаходить виявлення в зростанні мотивів “були високоваріативним” [89].

Низка досліджень була спрямована на вивчення особливостей емоційної сфери учителя та її впливу на ефективність педагогічної діяльності. Дослідження особистісних корелятивів успіху в професії показало, що здатність до співпереживання відзначає студентів психологічних і педагогічних факультетів, порівняно з іншими [118]. Доведено, що ефективність навчання значною мірою зумовлюється умінням учителя створити атмосферу довіри та психологічної безпеки [67].

Виявлено такі чинники деструктивного впливу педагога: особистісна тривожність та надконтроль поведінки через домінування чи гіперопіку веде до

зниження соціальної активності дітей; поведінкова агресивність педагогів на тлі неадекватного самооцінювання означає, що вони неусвідомлено провокують відповідні реакції дітей; байдужість, формальне ставлення до чуттєвої, незбалансованої і незахищеної дитини руйнує можливості порозуміння з нею, блокує розв'язання її проблем; неадекватне ставлення до себе і слабо диференційований образ «Я» говорить про те, що педагог недостатньо розуміє себе, усвідомлює свої власні проблеми і, відповідно, не в змозі зрозуміти дітей [41].

І.В. Вачков (2002) пов'язує поведінкові вияви вчителя з особливостями і рівнем розвитку його професійної самосвідомості. Низькі рівні професійної самосвідомості корелюють із порушеннями емоційно-вольової сфери, гнучкості поведінки, саморегуляції. Динаміка розвитку професійної самосвідомості вчителя відображається у проходженні таких рівнів: регулятивно-прагматичного, егоцентричного, стереотипно-залежного і суб'єктно-універсального. Регулятивно-прагматичний рівень характеризується тільки прагматичними, ситуаційними аспектами самосвідомості. Такому вчителю найочевиднішою та єдино доступною є система примусу стосовно учнів. Для егоцентричного рівня основним є особиста вигода, зручність, престижність тощо. Загальною рисою таких учителів є самотійність, але їх творче начало перекручене, оскільки спрямоване винятково на себе. Учні розглядаються ними як чинники, що сприяють їх професійному самостверженню. Особливістю стереотипно-залежного рівня є те, що життєдіяльність людини з цим рівнем розвитку самосвідомості визначається її близьким оточенням, з яким вона або себе або ототожнює, або ставить оточення вище за себе. Наслідком ототожнення себе із групою для людини стає втрата творчості та виникнення залежності від ціннісних орієнтацій групи. В більшості випадків зміст педагогічної праці тут цілком визначається настановчими тенденціями і ціннісними орієнтаціями, яких дотримується професійне оточення педагога. Вищим ступенем професійної самосвідомості є суб'єктно-універсальний рівень. Його провідні характеристики пов'язані із внутрішньою спрямованістю людини

на створення таких результатів (продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), що принесуть благо іншим навіть незнайомим, “чужим” людям, людству в цілому. Таким чином, акцент робиться на розвитку самосвідомості вчителя в полісуб'єктній взаємодії [11].

В дослідженнях Р.В. Овчарової охарактеризовано чотири типи учителів: ціннісний, гедоністичний, реалістичний, творчий. Педагоги першого типу схильні керувати, для них характерна перевага вербального інтелекту, емоційне відчуження, педантична холодність, великі соціальні претензії, професійна утома. Гедоністи є виконавцями, для них характерна розвиненість загального інтелекту, готовність вз'яти відповідальність на себе, емоційне відчуження й агресія, інтелектуальна інертність. Реалісти характеризуються загальною активністю, розвинутим вербальним інтелектом, при цьому вони часто переживають відчуження та емоційний дискомфорт. Педагоги четвертого типу готові генерувати ідеї. Вони гармонійні, активні у професійній діяльності, вимогливі до себе, мають високі інтелектуальні домагання, схильні до співпраці з учнями [43].

Окрема група сучасних, переважно якісних досліджень в цій галузі спрямована на пізнання особистості вчителів у професійному контексті. У цих дослідженнях ключовими змінними є ідентичність, самооцінка, цінності та настановлення, а провідними методами виступають глибинне інтерв'ю та аналіз життєвих історій [75, 76 та ін.]. Підкреслюється, що професійна ідентичність – це тип соціальної ідентичності, що показує якою мірою люди визначають себе як членів професії; професійна ідентичність тісно пов'язана не тільки з особистою ідентичністю, задоволеністю роботою, самореалізацією і самооцінкою, а також очікуваннями інших щодо представників професії. Професійна ідентичність вчителів також неминуче включає в себе те, що вчителі вважають важливим у своїй професії. Деякі вчителі підкреслюють досвід в галузі предметних знань і навичок (експерти в предметній галузі), інші підкреслюють досвід в сфері дидактичних знань та навичок щодо планування.

Предметом низки праць є педагогічна ефективність викладачів коледжу в зв'язку з їх особистісними характеристиками:[106, 115 та ін.]. Петрович-Бекіч (1997) продемонстрував в своїх дослідженнях, що екстравертовані та емоційно стійкі вчителі більш ефективні в багатьох аспектах своєї роботи, ніж інші вчителі [115]. Проте, дослідження Лі і У (2011) не підтвердило цих результатів. Лі і У вивчали особистісні риси «хорошого вчителя» і «поганого вчителя» в сприйнятті студентів коледжу. Студенти оцінювали заняття на різних курсах, що проводяться одними і тими ж педагогами впродовж трьох років. На підставі їхніх оцінок вчителі були розділені на три групи – «хороші», «звичайні» і «погані». Не виявилось жодних статистично значущих відмінностей між «хорошими» і «поганими» вчителями з усіх чотирьох вимірів методики Г. Айзенка (психотизм, екстраверсія, невротизм, щирість на противагу нещирій орієнтації на соціальну бажаність відповідей). Попри отримані результати, автори не заперечують важливість пошуку відмінностей і побудови моделей особистості педагога. Як одну з можливих причин цих результатів вони розглядають те, що, «коли студенти коледжу оцінюють викладання, вони приділяють більше уваги якості навчання, ніж особистості учителя» [106 с.763].

Розглядаючи такі аспекти, як екстраверсія і невротизм в освітньому контексті, Л. Гьонц відзначає, що ці конструкції можуть мати різні значення і, отже, різні наслідки в освіті. Наприклад, П. Даунс [88] (2003) звертає увагу на те, що ще в 1921 році К.-Г. Юнг охарактеризував екстравертну думку як формальну і «програмну». Він вважав, що екстраверсія полегшує адаптацію до соціокультурного оточення, відповідно, сприяє пристосуванню думок і почуттів. Екстраверти черпають енергію ззовні, а не зсередини, не маючи можливості кинути виклик соціальному оточенню. Таким чином, система освіти, просто заохочує екстраверсію, яка є дуже обмеженою для вироблення оригінальних думок, які вносять зміни в навколишнє середовище, і переживання глибоких почуттів, які забезпечують більш глибоке емоційне спілкування. Юнг розглядав інтроверсію як таку, що має значний позитивний, зокрема, інноваційний потенціал. Що стосується невротизму, то його також

можна трактувати в рамках фрейдівського придушення (репресії). Зазначається, що в цьому випадку невротизм не обов'язково пов'язаний з психопатологією і поганим фізичним здоров'ям. Є свідчення того, що «репресори» (особи, схильні до витіснення проблем у несвідоме, до придушення власних бажань, внутрішніх напружень, конфліктів тощо), у яких низький рівень тривожності і високий рівень захисту, уникають негативної інформації, що стосується їх самих, проте на цьому тлі можуть акцентувати збереження й зміцнення соматичного здоров'я, яке, на їхню думку, знаходиться під їхнім особистим контролем (наприклад, «репресори» повідомляють про менше вживання психоактивних речовин) [125].

Rushton S., Morgan J. і Richard M. (2007) здійснили вивчення особистісних якостей вчителя з допомогою опитувальника Майерс-Бріггс (Myers-Briggs Type Indicator), пов'язаного з теорією Юнга. Згідно з зазначеною концепцією, психіка людини характеризується чотирма провідними функціями (відчуття, інтуїція, почуття і мислення), одна з яких може домінувати і визначати те, як людина сприймає світ, приймає рішення, впливати на стиль життя. Зазначені чотири функції виражаються або в інтровертній, або в екстравертній формі.

Дослідження обраної групи кращих вчителів в США з допомогою цього опитувальника виявило переважання профілю типу «ENFP» (Екстраверсія, Інтуїція, Почуття, Сприйняття). Це означає, що кращі вчителі, ймовірно, орієнтовані на своє оточення, були схильні заводити друзів, розмірковувати вголос і бути досить активними (E). Такі вчителі орієнтовані на майбутнє, вважають за краще жити в світі з безліччю можливостей і варіантів, зосереджені на складних абстрактних проблемах і бачать цілісну повну картину, іноді за рахунок деталей (N). Вони сприйнятливі до цінностей інших людей, розуміють їх вплив, імпульсивні в прийнятті рішень (F). Крім того, вони віддають перевагу гнучкому і адаптивному способу життя, схильні до спонтанності, їм потрібно більше інформації при прийнятті рішень, і вони часто вирішують і щось роблять в останній момент (P).

Для «середньої» групі вчителів переважав профіль «ESFJ» (Екстраверсія, Сенсорність. Почуття, Судження). Тобто, за типами E і F вони не відрізнялись від кращих вчителів, відмінності спостерігались за двома іншими вимірами, що стосуються способу орієнтації в ситуації та стилю життя та реалізації рішень. В групі «середніх» вчителів відзначалась перевага S (сенсорність), а не N (інтуїція), що означає схильність покладатись на усталений досвід, орієнтацію на практичні проблеми, конкретне, а не абстрактне, певний консерватизм (небажаність змін усталених процедур). Перевага типу J (судження) щодо P (Сприймання) свідчить про схильність до порядку, дисципліни, планових дій, «готових», а не спонтанних рішень та вчинків, організованого способу життя [119].

Також особистість учителя вивчалась із застосуванням п'ятифакторної моделі, яка широко використовується в галузі організаційної психології та, зокрема, при професійному відборі і виборі професії. П'ятифакторна модель ґрунтується на змінних, що найпопулярніше представлені в мові. До них належать: 1) екстраверсія (включеність) – товарицькість, напористість або спокій, пасивність; 2) доброзичливість (приємність) – доброта, довірливість, теплота або ворожість, егоїзм, недовірливість; 3) сумлінність (надійність) – організованість, ґрунтовність, надійність або безтурботність, недбалість, ненадійність; 4) емоційна стабільність – розслаблення, врівноваженість, стійкість або невротизм – нервозність, пригніченість, дратівливість; 5) відкритість до нового досвіду – спонтанність, креативність або обмеженість, посередність, вузькість інтересів.

M.R. Barrick і M.K Mount [74] виявили, що совісність (сумлінність) була хорошим предиктором успіху в різних групах професій, а екстраверсія була хорошим предиктором досягнень в тих професіях, в яких соціальна взаємодія було важливо. П'ятифакторна модель також була застосована до дослідження особистості вчителя. Була висунута низка припущень про те, що виражений невротизм (що передбачає негативні емоції, песимізм, низьку толерантність до розчарування, імпульсивність тощо.) не є бажаною рисою для вчителів в

більшості педагогічних ситуацій або у взаємодії із учнями та студентами. Малоімовірно, що вчителі з високим невротизмом здатні будувати динамічні комунікативні взаємини зі своїми учнями, і багатьом з них знадобиться багато часу, щоб поліпшити свої соціальні навички. Що стосується інших аспектів, передбачається, що вони були б більш виражені у хорошого вчителя, ніж у населення в цілому. Помірна екстраверсія бажана, так як вона пов'язана з дружелюбністю, упевненістю в собі і позитивними емоціями. Ефективні вчителі повинні бути відкриті для новизни, цікаві та креативні і мати добре розвинений словниковий запас. Крім того, такі вчителі повинні бути сприйнятливі до нетрадиційних ідей і переконань, а також приймати різні культурні традиції і різні почуття і поведінку своїх учнів. Високий ступінь доброзичливості також необхідний для успішної педагогічної роботи. Хороший вчитель повинен бути готовим до співпраці, готовим йти на компроміс, проявляти гнучкість і доброзичливість, з вірою в людство [96].

Деякі з вищезазначених припущень були підтвержені [93, 98 та ін.]. Наприклад, А. Аїдла і М. Ваді (2010) в статті «Особисті якості, приписувані естонським шкільним учителям» встановили, що вчителі (зокрема, вчителі-чоловіки) були більш доброзичливими і сумлінними, і мали більш низькі оцінки за шкалою невротизації, ніж населення в цілому, що узгоджується з особливостями, які приписуються їм як громадськістю, так і недавніми випускниками [73]. Також підтвердилось припущення про очікування учнів, що хороші вчителі мають бути врівноважені, емоційно стабільні, товариські, відкриті, налаштовані на співпрацю, а також сумлінні більшою мірою, ніж населення в цілому [93].

Показано, що самооцінка студентів щодо аспектів відкритості, доброзичливості і невротизма була значущим предиктором очікувань якостей хороших вчителів, а саме: студенти з високим ступенем доброзичливості і відкритості до новизни, а також з низьким – невротизму (тобто з вираженою емоційною стабільністю) вимагали, щоб ці якості були ще більш виражені у хорошого вчителя, а консервативні студенти-оцінювачі воліли ще більшої

консервативності від викладачів. Також виявлено, що студенти соціальних і гуманітарних наук віддають перевагу більш екстравертним, відкритим, доброзичливим і сумлінним вчителям, ніж студенти природничих і технічних наук. Крім того, самооцінка особистісних якостей студентів природничих і технічних наук була точнішим предиктором їх очікувань від хороших вчителів, ніж у випадку самооцінки особистісних якостей студентів соціальних та гуманітарних наук, що може вказувати на те, що перша група студентів має більш чіткі і недвозначні очікування щодо хорошого учителя [96].

В частині досліджень автори прямо не посилалися на п'ятифакторну модель, але риси, приписувані вчителям в цих дослідженнях, можуть співвідноситись з характеристиками різних аспектів цієї моделі. S. Suplicz в статті «Що робить вчителя поганим? Риси і засвоєні фактори компетентності вчителів» виявив, що учні приписують емоційну холодність і відсутність гумору (більш ймовірні за високих показників невротизму і інтроверсії) вчителям середньої школи, яких учні вважали поганими педагогами, з недостатніми знаннями і неякісними лекціями (що свідчить про низьку сумлінність) [127].

Дослідження очікувань студентів-соціологів в університетах Андалусії показали, що студенти очікують, що їхні викладачі будуть ставитися до них з повагою і розумінням (що може бути пов'язане з доброзичливістю). Ці учні також очікували, що викладачі будуть відкриті для співпраці і матимуть хороші навички читання лекцій (сумлінність) [127].

Smithikrai, C. (2007) акцентує важливість для професійного успіху низки рис. Зокрема, мова йде про відкритість для новизни і доброзичливість; оскільки людина, яка є відкритою для новизни, схильна до професійного розвитку, задовольняє пізнавальну потребу і досліджує нові можливості в сфері обраної професії, а доброзичлива людина зміцнює професійну команду. має добрі міжособистісні взаємини, поводить себе етично, зацікавлена у благополуччі інших [126].

Деякі автори зауважать, що питання про те, кого можна вважати хорошим або поганим учителем, і які їх провідні риси, зазвичай залежить від контексту і вихідних позицій вченого, адже дослідження може здійснюватись з позицій соціальної психології освіти, або з позицій психології особистості і психології індивідуальних відмінностей. Вибір методу дослідження залежить від відправної точки [93, 95].

Найбільш часто використовувана техніка до середини 1980-х років була описана К. Фельдманом [90], який каталогізував 72 дослідження, в яких деякі дослідники просили респондентів написати про характеристики свого найбільш або найменш улюбленого вчителя, тоді як інші дослідники вибрали техніку вільного наведення характеристик або запропонували респондентам вибрати зі списку характеристик. Ця інструкція передбачає, що вчитель вважається хорошим або поганим, якщо респонденти сприймають його як такого. Постає питання чинників приписуваних рис. Крім цього, існує багато відкритих питань, що стосуються інтерпретації результатів в цій галузі досліджень.

5.4. Особистісні якості педагогів та проблема подолання конформних тенденцій

Кожна особистісна теорія або модель має свої обмеження. Деякі теорії більш успішні в поясненні структури, інші – в поясненні розвитку або динаміки особистості; деякі більш, деякі менш контекстуальні. У зв'язку з цим було б бажано об'єднати і доповнити знання з різних теорій і моделей при інтерпретації закономірностей, які спостерігаються в різних емпіричних дослідженнях. Наше дослідження має такий доповнювальний характер щодо результатів, окреслених в попередньому огляді, та є спрямованим на вивчення особистісних характеристик та цінностей, важливих в контексті самоактуалізації учителя та його гуманізувального впливу на учнів.

З позицій інтегративно-екзистенційного підходу [16; 17] провідними лініями досягнення особистісної зрілості – відповідно можливості самотрансценденції і самоактуалізації – виступають деєгоцентрація та індивідуалізація.

Деегоцентрація полягає в зміщенні мотиваційно-ціннісної домінанти в напрямку глибоких переживань, перевазі співпереживання, універсально-милосердних та альтруїстичних прагнень, порівняно з егоцентричними та групоцентричними, що виявляється безпосередньо в почуттях та бажаннях і не підлягає прямій вольовій регуляції (не можна примусити себе співпереживати: або співпереживаєш, або ні). Егоцентрація гальмує розвиток особистості, стаючи перешкодою на шляху її самотрансценденції. Егоцентрична людина, живе в світі “кривих дзеркал”, замість інших людей бачить навколо себе лише свої проєкції. Сутність подолання такої позиції – в русі від сприймання іншої людини як відчуженого "Я" або “Воно” (те, що несе мені загрозу чи підлягає використанню) до прийняття її як "Ти". Психологічні дослідження показали, що егоцентризм виявляється як фіксація на власних переживаннях, як нерозуміння інших людей, байдужість до їх почуттів, а також відсутність орієнтації на загальнолюдські цінності [45].

Індивідуалізація особистості полягає в становленні самосвідомості і волі, русі людини від залежності до автономності, від конформності до вільного самовизначення, до власного світобачення, здатності здійснювати вибір, самостійно формувати свій життєвий шлях.

На думку Е. Фромма, життєве завдання людини «цілком парадоксально поєднує в собі реалізацію індивідуальності, водночас вихід за її межі та досягнення універсальності. Тільки повністю розвинута індивідуальна самість здатна відкинути Его» [64, с.372].

Саморозвиток особистості здійснюється із спиранням на ті чи інші взірці, що втілюють ті чи інші цінності. Спосіб опрацювання переживань тісно пов'язаний із преференціями певних взірців (девіантних, характерних для більшості, індивідуалізованих). А глибина домінуючих переживань зумовлює внутрішнє тяжіння до тих чи інших цінностей (егоцентричних, групоцентричних, універсальних), які втілює взірець.

У повноті свого особистісного розвитку людина постає просвітлено-творчою, характеризується мудрістю та спонтанністю у своїх життєвих

проявах, виконує „споріднену” («сродну», згідно з Г.С.Сковородою,) працю, має глибокі радісні взаємини із духовно близькими людьми та конструктивний гуманізуючий вплив на відносно широке соціальне оточення.

Конструктивний (гуманізуючий) вплив педагога на учня ми розглядаємо як такий, що сприяє психічному здоров'ю, розвитку та актуалізації особистості дитини, деструктивний вплив – як такий, що блокує розвиток особистості, призводить до невротичних та психосоматичних реакцій, а ефективний – як такий, що досягає окремих результатів без врахування цілісного впливу на психіку дитини та віддалених наслідків.

На нашу думку конструктивності педагогічного впливу сприятиме особистісна децентрація (деегоцентрація) та індивідуалізація педагога, тобто подолання ним егоцентричних та конформних настановлень. Вибір саме цих характеристик зумовлено їх значущістю як і в інтраособистісному, так і в міжособистісному сенсі, а саме в аспекті педагогічного впливу на дитину.

В контексті проблеми впливу педагога, який не подолав егоцентричних тенденцій, схильний творити стосунки з людьми на нерівноправній ієрархічній основі (вищий – нижчий). Він не здатний і до діалогу, оскільки згідно з концепцією О.О. Ухтомського [61] бачить в іншій людині не “співбесідника”, а “двійника” (який проектує своє “его”, що не дозволяє егоцентричному індивідові сприйняти унікальну реальність іншої людини – “співбесідника”) і лише автономний дорослий схильний заохочувати самостійність та спроби самовираження дітей. Конформний дорослий не розуміє прагнення дітей до самовиявлення, обмежує їх самостійність, свідомо чи несвідомо заохочує наслідувальну поведінку. До того ж, автономний незалежний стиль поведінки дорослого імпонує учням підліткового та старшого шкільного віку. Учні тонко підмічають запобігливість конформної людини щодо осіб, вищих за статусом, представників контролюючих інстанцій та інші прояви залежності, втрачають повагу до такого дорослого.

При розробці методики дослідження ми виходили з того, що показниками високої деегоцентрації є неегоцентрична спрямованість особистості,

врахування інтересів іншої людини, зокрема і в ситуації конфлікту, високий рівень емпатійних тенденцій, значущість альтруїстичних цінностей (милосердя, творчості), гуманність моральних суджень. Показниками автономізації виступають автосимпатія, увага до своїх інтересів, спонтанність (довіра до своїх імпульсів, прагнень), автентичність у спілкуванні, автономність щодо соціального оточення.

Для визначення особистісних характеристик педагогів було застосовано комплекс методик: тест емпатійних тенденцій (А. Меграбян); тест САМОАЛ (Е. Шостром, О.В. Лазукін, Н. Ф. Калина); анкета особистісної спрямованості (Б. Бас); тест Томаса; тест авторитаризму (Б. Алтмейер); методика УСК (Дж. Роттер); модифікований опитувальник Ганса та Сибілі Айзенків; бесіда (включала методи “моральні судження” та “альтернативний вибір цінностей”).

Дослідженням було охоплено 64 особи. Результати дослідження засвідчили, що у більшості вчителів переважає спрямованість на справу, співробітництво, яскраво виявляється значущість “творчості” як цінності, відзначаються високі показники інтернальності, емпатійних тенденцій, буттєвих цінностей, низькі – ворожості, автономності, егоцентричної спрямованості. Отримані дані уніфіковано (репрезентовано як дріб від максимуму – 1) та відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Особистісні характеристики вчителів (середні показники)

Характеристики	Жінки	Чоловіки
Буттєві цінності	0,63	0,8
Пізнавальні інтереси	0,58	0,6
Автономність	0,35	0,37
Спонтанність	0,48	0,55
Автосимпатія	0,42	0,52
Автентичність	0,43	0,57
Ворожість	0,27	0,25

Інтернальність	0,68	0,71
Емпатійні тенденції	0,75	0,67
Авторитарні тенденції	0,4	0,33
Спрямованість:		0,54
на справу	0,4	
на спілкування	0,27	0,18
на “Я”	0,24	0,18
Ціннісний індекс:		
Творчості	0,72	0,8
Милосердя	0,7	0,36
Незалежності	0,36	0,6
обов’язку	0,46	0,32
внутрішнього спокою	0,56	0,6
Могутності	0,18	0,4
Настановлення		
на співробітництво	0,8	0,7
на суперництво	0,42	0,4
поступливість	0,3	0,4
на компроміс	0,42	0,56
на уникання	0,56	0,45

Аналіз спільного та відмінного в особистісних характеристиках педагогів – чоловіків та жінок становить інтерес і для виявлення значення гендерного чинника. Поняття “гендеру” (на відміну від “статі” як біологічно детермінованої характеристики) відображає складний соціокультурний процес конструювання відмінностей в чоловічих та жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках і його результат – конструкт гендеру. Формування гендеру здійснюється: 1/ шляхом соціалізації, розподілу праці, системою гендерних ролей, сім’єю, засобами масової інформації; 2/

самою людиною на рівні її настановлень, що опосередковують процес прийняття заданих соціумом гендерних схем.

Емпіричні дослідження (переважно євроамериканські) свідчать про відмінності поведінки людини залежно від статі: жінки порівняно з чоловіками виявляють більшу здатність до фасилітації соціальної взаємодії, більшу емпатію та схильність до демократичного стилю спілкування; чоловіки виявляють більшу автономність, меншу поступливість [71]. Але ці дані не можна поширювати на всіх людей незалежно від культури та епохи. Виявлені відмінності зумовлені багатьма чинниками, зокрема характерними для певної культури гендерною соціалізацією та тиском соціальних очікувань. Наприклад, в культурі білих американців гендерні стереотипи вимагають від чоловіка відповідати образу незалежної особи, здатної протистояти впливу інших. Тиск таких експектацій значно більший у випадку чоловіка, ніж жінки. Етнокультурні чинники можуть модифікувати відмінності між статями. Наприклад дані щодо американців африканського походження свідчать про те, що чоловік в груповій ситуації легше піддається впливу, ніж жінка [71].

Проведене нами дослідження засвідчило, що у чоловіків-педагогів порівняно з жінками-педагогами: більш низькі показники емпатійних та авторитарних тенденцій; менш виражено настановлення та уникнення конфліктних ситуацій, а також менша значущість цінностей милосердя та обов'язку; вищі показники буттєвих цінностей, автосимпатії, автентичності у спілкуванні; більш виражено настановлення на компроміс, значущість цінностей незалежності та могутності, спрямованість на справу; не виявлено відмінностей в показниках автономності, інтернальності, пізнавальних інтересів.

Згідно з результатам нашого дослідження, жінки-педагоги є більш емпатійними та альтруїстично орієнтованими, ніж чоловіки, але – не більш демократичними та поступливими. Проте незалежно від гендерних відмінностей, виявився відносно високий рівень децентрації та недостатній індивідуалізації більшості вчителів – як жінок, так і чоловіків. Можливо,

отримані результати підтверджують вплив професійних чинників, які нівелюють відмінності між статями.

З метою порівняльного аналізу також було проведено дослідження особистісних характеристик студенток педагогічного університету. Порівняно з працюючими педагогами у студенток виявили вищі середні показники автономності (0,48), емпатійних тенденцій (0,8), радикалізму (0,68); нижчі – буттєвих цінностей (0,51); приблизно однакові (як у жінок-вчителів) – показники пізнавальних інтересів (0,6), спонтанності (0,5), автосимпатії (0,4), автентичності у спілкуванні (0,44), ворожості (0,24), інтернальності (0,65), авторитарних тенденцій (0,35); менш вираженими були настановлення на уникнення напружених ситуацій. Більш високі, ніж у педагогів-чоловіків та жінок, показники автономності у студенток свідчать про відсутність однозначної залежності між автономністю, гендером та професійною спрямованістю. Можливо, сама ситуація роботи в школі (де ще не подолані тенденції авторитарності та конформізму) зумовлює зниження рівня автономності молодих педагогів і призводить до “природного відбору” тих вчителів, які виявились здатними пристосуватися до наявних умов.

В зв'язку з проблемою конформних настановлень вчителів варто детальніше зупинитись на важливості індивідуалізації, цінності свободи тощо для повноцінного буття. Індивідуалізація має велике значення в контексті проблеми життєвого шляху людини. Життєвий шлях є спів-буттям з іншими людьми, здійснюється в переплетенні людських доль, є траєкторією руху особистості життєвим світом. Життєвий світ – це опосередкована культурою, усвідомлена й осмислена людиною реальність, в якій проходить її життя. Культура – своєрідне смислове послання людей попередніх поколінь прийдешнім, скарбниця незліченних сценаріїв, варіантів людських доль і втілених у них смислів, що містять орієнтири, підказки щодо екзистенційних питань людини. На думку С.Ю. Степанова, «загального розв'язку екзистенційних проблем, придатного на всі випадки життя і для всіх людей, немає і в принципі бути не може. Жити з ними і вирішувати їх людина може

впродовж всієї своєї життєдіяльності, кожного разу по-новому, і для кожної людини справжній розв'язок є унікальним. Результатом цього процесу виявляється створення все нових і нових смислів, тобто смислотворення. У цьому контексті загальнолюдська культура виявляється не кунсткамерою цінностей колишніх поколінь і не збірником законів, норм, готових істин, а невичерпним резервуаром прецедентів (людських доль), створених конкретними історичними особами. Їх переосмислення, рефлексія і є механізмом творіння досвіду власного життя і його культурного, духовного сенсу» [58, с. 149].

Згідно з гіпотезою В.М. Дружиніна, існують незалежні від індивіда, винайдені людством і відтворювані у часі варіанти життя. Їх можна трактувати як різні способи здійснення особою свого життєвого шляху, в яких інтегруються певні цінності і сенси життя з інструментальними стратегіями їх досягнення. Людина залежно від конкретних обставин може вибрати той чи інший варіант, але він може бути їй нав'язаний [14].

Ступінь свободи людини в здійсненні життєвого шляху залежить як від зовнішніх умов, так і від самопізнання особи. Людина є носієм певних потреб, потягів, характерологічних рис, здібностей, які певною мірою програмують її життєвий шлях і накладають низку обмежень на діапазон її вибору. Людині далеко не завжди вдається «зробити себе», у багатьох випадках вона терпить нав'язане їй життя.

У психологічному розумінні свобода – один із екзистенційних психічних механізмів, за допомогою якого суб'єкту життя вдається творити свій життєвий шлях, долати обмеження долі. Існують абсолютні (непереборні для всіх людей) і відносні (індивідуальні) чинники долі. Індивідуальні фактори долі – це такі, які вибірково нездоланні для окремих індивідів. Те, що непереборно для однієї людини, може не обмежувати свободу життєвого вибору іншої.

Зовнішні обставини (природні та соціальні) можуть бути вкрай несприятливі для людини, значно зменшуючи її можливості, калічачи долю або позбавляючи життя. Зокрема, репресивні режими зазвичай культивують досить

жорстоке ставлення до дітей. А за несприятливих умов раннього дитинства індивідуалізація дитини загальмовується, високі рівні стають недосяжними. Несвідомі дитячі травми не дають можливості подолання потреби симбіотичної залежності (змінюються лише її форми), інфантилізований дорослий немов приречений на «втечу від свободи».

Навіть за умов відносної зовнішньої свободи людині важко набути свободи внутрішньої, «вгадати», намацати власний шлях, реалізувати його, переживаючи як покликання і долю.

Індивідуалізація пов'язана із становленням самосвідомості і волі, виражається в русі людини від залежності до автономності, вільного самовизначення, власного світогляду, здатності здійснювати вибір. Індивідуалізація виявляється також і щодо свого внутрішнього світу, зокрема, у способах переживання світу та їх означування з допомогою семіотичних ресурсів культури. Означування переживань і подій (що спонукають переживання) – тобто заміщення їх різного рівня культурно заданими схемами – дає змогу людині впорядковувати те, що відбувається, оцінювати його, вибудовуючи свої версії внутрішніх і зовнішніх подій.

Можна виокремити такі способи опрацювання переживань (від менш до більш індивідуалізованих).

- “Химерний”. Людина не володіє наявними в культурі способами означування внутрішньої реальності, опрацьовує актуальні переживання (зокрема гострі, травматичні) химерно неадекватним способом. Продуковані при цьому незрозумілі для інших означення переживань в комплексі з неадекватним трактуванням зовнішніх подій можуть започаткувати подальше химерне відображення реальності (в деяких випадках розвинулись у маячневу систему). Такий спосіб характерний зокрема для дітей, що пережили “передчасну травму” [86]. Цей спосіб можна вважати дезадаптивним.

- Девіантний (маргінальний). Людина опрацьовує переживання з допомогою способів, означень, схем, які характерні для певної

субкультури і зрозумілі в межах цієї субкультури. Цей спосіб не є результатом вільного вибору, а є наслідком недостатнього освоєння більш широких культурних способів опрацювання переживань, що звичайно обмежує можливості соціальної адаптації людини. Цей спосіб можна вважати субадаптивним.

- Конформно-мажоритарний. Людина опрацьовує переживання з допомогою освоєних нею способів, характерних для більшості людей даної культури, накладаючи на свій досвід певні стереотипи, схеми і продукуючи означення, зрозумілі для представників цієї культури. Цей спосіб сприяє соціальній адаптації, але при цьому втрачається глибина та унікальність індивідуальних переживань. Цей спосіб можна вважати адаптивним.

- Альтернативний. Людина опрацьовує переживання з допомогою обраних нею нестандартних способів, характерних для певного культурного кола. Девіантність в цьому випадку є вибором людини, її вільною преференцією, як така, що більше відповідає її індивідуальності. Продуковані при цьому означення, інтерпретації, форми самовираження зрозумілі не всім, а “вибраним”, причетним до обраного субкультурного кола. Якщо у випадку вимушеної девіантності, людина, можливо, хоче, але не може бути “як всі”, то в даному випадку (вільного вибору) людина може, але не хоче бути “як всі”. Такий спосіб можна позначити як постадаптивний.

- Креативний. Людина опрацьовує переживання індивідуалізованим способом, сформованим на основі освоєних нею існуючих в культурі способів, але реконструйованих, трансформованих відповідно індивідуальності та унікальності власних переживань. При цьому продукуються позначення, інтерпретації, виразні форми, що поєднують як універсальні, так і унікально-індивідуальні виміри. Такі форми на поверховому рівні можуть бути зрозумілі для багатьох людей, а

на глибокому – для осіб, духовно близьких автору. Цей спосіб також можна вважати постадаптивним.

В результаті індивідуалізації людина формує власний світогляд, усвідомлює себе як представника своєї епохи, спадкоємця певних культурних традицій, носія тих чи інших обдарувань, намагається відчувати й реалізувати своє неповторне призначення. Це зумовлює унікальність способу здійснення життєвого шляху людини, індивідуалізацію її цілей, стратегій їх досягнення. Доки людина не пізнає, що саме визначає принципову неповторність її власного існування, вона не зможе відчувати виконання свого життєвого завдання невіддільною частиною своєї долі [36]. Таким чином конформні настановлення блокують самотрансценденцію та творчість вчителя, посилюють ймовірність вигорання та інших порушень професійного здоров'я.

Здійснюючи якісний аналіз даних щодо кожного вчителя, ми орієнтувались не стільки на абсолютні значення показників, скільки на їх співвідношення із середньогруповими.

Аналіз індивідуальних характеристик учителів з врахуванням середніх показників дає змогу охарактеризувати чотири групи педагогів, а метод ідеального моделювання (застосовний в гуманітарних дослідженнях) [13] – окреслити ймовірний для кожної з цих груп стиль педагогічного спілкування.

I. З показниками децентрації та індивідуалізації нижче середньогрупових (15% вчителів). Представником цієї групи можна вважати педагога М.Б. (вчитель історії, 45 р.). Особистісні характеристики: переважає спрямованість на спілкування – 0,5 (на справу – 0,2; на “Я” – 0,3); показники вище середньогрупових – ворожості (0,4), авторитарності (0,45); нижчі за середні – інтернальності (0,55), емпатійних тенденцій (0,63), орієнтації на буттєві цінності (0,2), автономності (0,27), спонтанності (0,3), автосимпатії (0,3), автентичності у спілкуванні (0,34). Дані “альтернативного вибору цінностей” (в балах): внутрішній спокій (5), обов’язок (4), милосердя (3), незалежність (1), могутність (1), творчість (0). Моральні судження недостатньо самостійні; моральна виправданість дій визначається міркуваннями соціальної доцільності,

а не гуманності (наприклад вбивство та самогубство, на думку М.Б., не може бути морально виправданими в жодних обставинах; а публічна страта цілком допустима щодо злочинців і т.п.).

Відзиви учнів: вимогливий, іноді виявляє неврівноваженість, не завжди справедливий.

II. З показниками децентрації нижче, а індивідуалізації вище середніх (10%). Представником цієї групи можна вважати педагога А.Л. (викладач англійської мови, завуч 37р.). Особистісні характеристики: переважає спрямованість на “Я” (на справу – 0,1 і на спілкування 0,3); показники вище середньогрупових – ворожості (0,35), авторитаризму (0,51), автономності (0,45), спонтанності (0,7), автосимпатії (0,6), автентичності у спілкуванні (0,5). Дані “альтернативного вибору цінностей” (в балах); внутрішній спокій (5), незалежність (4), могутність (3), обов’язок (2), милосердя (0), творчість (1). Моральні судження А.Л. достатньо рішучі, самостійні, але недостатньо гуманні; аргументація моральної виправданості дій – соціальна або індивідуальна доцільність (брехня (як вчинок) допустима в резюме задля отримання гарної роботи; публічна страта – щоб звільнитись від злочинців, тілесні покарання – як виховна акція, з метою застрашення тощо). Відзиви учнів: вибіркоче ставлення до учнів, до одних – уважна, цінує їх; до інших – неуважна, байдужа.

III. З показниками децентрації вище, а індивідуалізації нижче середніх (20%). Представником цієї групи може бути вчитель Г.О. (викладач географії, 28 р.). Особистісні характеристики: переважає особистісна спрямованість на спілкування (0,5) (на справу – 0,3; на “Я” – 0,2); вищі за середньогрупові показники інтернальності (0,9), емпатійних тенденцій (0,9) і орієнтації на буттєві цінності (0,9); нижчі за середньогрупові – ворожості (0,2); авторитарності (0,3), автономності (0,25), спонтанності (0,35), автосимпатії (0,2), автентичності у спілкуванні (0,25). Дані “альтернативного вибору цінностей” (в балах): милосердя (5), творчість (4), обов’язок (3), незалежність (2), внутрішній спокій (1), могутність (0). В моральних судженнях не виявляє

автономності, переважно орієнтовані на авторитет християнської моралі; авторитарної агресії та інших негуманних тенденцій не виявляє.

Відзиви учнів: доброзичлива, але буває нервовою і непослідовною в діях і вимогах.

IV. З показниками децентрації та індивідуалізації вище середньогрупових (15%). Представником цієї групи можна вважати вчителя В.Н. (викладач англійської мови, 35 р.). Особистісні характеристики: переважає особистісна спрямованість на справу (0,5) (на спілкування – 0,4, на “Я” – 0,1); нижче середньогрупових – інтернальності (0,8), емпатійних тенденцій (0,9), буттєвих цінностей (0,9), автосимпатії (0,54), автентичності у спілкуванні (0,6), автономності (0,52), спонтанності (0,7). Дані “альтернативного вибору цінностей: творчість (5), милосердя (4), обов’язок (3), незалежність (2), внутрішній спокій (1), могутність (0). Моральні судження гуманні і самостійні.

Відзиви учнів: цікаві уроки, доступно пояснюється матеріал, неупередженість в оцінюванні знань, доброзичливе ставлення до всіх учнів, спілкується з ними як з рівними.

Можна припустити, що для вчителів виділених груп можливими будуть 4 різні стилі спілкування з учнями. Ці стилі відрізнятимуться, зокрема ступенем рівноправності стосунків, а також мірою виявлення учителем підтримки самостійності та ініціативи учня. Означимо ці гіпотетичні стилі як функціонально-обмежувальний, функціонально-індивідуалізуючий, емпатійно-обмежувальний, емпатійно-індивідуалізуючий.

1. Функціонально-обмежувальний стиль спілкування з учнями ймовірний для педагога 1 групи (низькі показники індивідуалізації та децентрації). Педагог формує свою взаємодію з учнем на нерівноправній ієрархічній основі (вищий-нижчий) з тенденцією до дрібної регламентації, яка не дає простору для самостійності учнів. Педагог не цінує автентичних проявів дітей, не підтримує спроб самовиявлення. Ототожнення з педагогом обмежує особистісний розвиток учнів, закріплюючи групоцентричні та конформні тенденції.

Учні, які прагнуть самовиявлення, знаходяться в більш або менш вираженій конфронтації з педагогом, зазнають утисків з боку вчителя та конформної більшості. Учні, які інтуїтивно прагнуть емпатійних міжособистісних стосунків, також виходять за межі позитивного ставлення педагога, стають об'єктом його недоброзичливості.

Отже, психологічна атмосфера, що створюється в класі педагога з функціонально-обмежуючим стилем спілкування, гальмує розвиток особистості більшості учнів. Еволюція окремих учнів в напрямку децентрації та індивідуалізації відбувається в несприятливих умовах конфронтації з педагогом.

1. Функціонально-індивідуалізуючий стиль спілкування з учнями ймовірний для педагога II групи (відносно високі показники індивідуалізації, низькі – децентрації). Учитель організує взаємодію з учнями на основі нерівноправної (ієрархічної) залежності, але ця залежність не характеризується дрібною регламентацією, створюється досить простору для самостійності та самовиявлення учнів. Педагог пишається досягненнями окремих учнів, підтримує їх прагнення до успіху, заохочує їх самостійність. Все це сприяє індивідуалізації учнів. Але психологічна атмосфера в класі незатишна, просякнута суперництвом, боротьбою за статус, прагненням вивищитись порівняно з іншими. Більш емоційні діти відчувають дискомфорт в такому класі. В кращому випадку їм вдається подружитись між собою і непомітно протистояти загальногруповим нормам і цінностям. Такі діти не знаходять розуміння і захисту у педагога. Сфера позафункціональних стосунків, щирість, краса людських взаємин залишається поза увагою учителя, оскільки не мають прямого зв'язку з досягненнями, успіхами, високими показниками.

Отже, частина учнів, яка ототожнюється з педагогом, розвивається в напрямку індивідуалізації. Слабкість емпатійних зв'язків з педагогом не сприяє формуванню альтруїстичної мотивації більшості учнів, закріплює егоцентричні та групоцентричні тенденції.

2. Емпатійно-обмежувальний стиль спілкування з учнями імовірний для педагога III групи (високі показники децентрації, низькі індивідуалізації). Учитель створює мережу тісних емпатійних зв'язків з більшістю учнів, які сприяють подоланню ними егоцентричних і групоцентричних тенденцій, формуванню альтруїстичної мотивації, але гальмують розвиток самостійності, індивідуалізацію учнів.

Прояви самовиявлення, нонконформізму учнів викликають в учителя тривогу, зумовлену його власними конформними тенденціями. В таких умовах самостійність дітей не отримує емоційну підтримку. Одночасно конформна поведінка заохочується. Меншість учнів з нонконформною поведінкою, не зустрічаючи розуміння педагога, відособлюється від нього і залишається поза сферою емпатійних зв'язків з ним. Педагог не підтримує спроб самовиявлення, але одночасно не завжди здатен поставити тверду межу, якщо самовиявлення учня набуває характеру деструктивного самоствердження. Педагог, схильний уникати конфронтації навіть там, де вона необхідна, виявляє в спілкуванні з свавільним учнем зайву м'якість, поступливість, потураючи його руйнівній активності.

При такому стилі спілкування клас розподіляється на більшість, яка гуртується навколо вчителя, і меншість, що перебуває поза сферою емпатійних зв'язків з учителем. Перші розвиваються в напрямку децентрації, не долаючи конформних тенденцій; другі – в напрямку індивідуалізації, залишалися егоцентрично або групоцентрично спрямованими. Розвиток окремих учнів відбувається більш-менш гармонійно, оскільки психологічна атмосфера створена в класі, хоча і не оптимальна, але більш сприятлива і толерантна, ніж у вчителів функціональних стилів спілкування.

3. Емпатійно-індивідуалізуючий стиль спілкування ймовірний для педагога IV групи (високі показники індивідуалізації та децентрації). Такий учитель створює мережу емпатійних зв'язків з учнями, які не є тісними та обмежувальними: не заважає самостійності учня, дає достатньо простору для експериментування та помилок. Вчитель, контролюючи певні межі цього

простору (щоб не допустити шкоди здоров'ю чи гідності учасників взаємодії, відверто руйнівних акцій тощо), свідомо відмовляється від контролю учнів в цих межах, що сприяє формуванню незалежної поведінки, автономізації, індивідуалізації. Учень має можливість вільного самовиявлення, але, якщо це самовиявлення набуває форм егоцентричного самоствердження (за рахунок іншого учня або самого педагога), тут він нашоухується на тверді обмеження і контроль педагога. Образно висловлюючись, учень має можливість бути дисидентом, а іноді лідером (не тільки щодо інших учнів, але і щодо педагога), та в тому випадку, коли він запрагне бути “тираном” чи “терористом” відчуватиме тверду межу.

Емпатійне спілкування з таким учителем сприяє подоланню учнями егоцентричних та групоцентричних тенденцій, формуванню альтруїстичної мотивації та загальнолюдських цінностей. Створення простору для самовиявлення, підтримка самостійності учнів сприяє їх індивідуалізації.

Отже, в контексті проблеми впливу вчителя на учнів важливе значення мають його ставлення до учнів, стиль спілкування з ними, актуальний психічний стан, подолання вчителем егоцентричних, та конформних настановлень, рівень його особистісної зрілості.

Результати досліджень особистісних та поведінкових характеристик педагога, здійснюваних з позицій різних підходів, концепцій, моделей, можна розглядати як взаємодоповнювальні, такі, що ампліфікують, поглиблюють розуміння психології вчителя як суб'єкта впливу на учнів, а також мають значне практичне значення (зокрема щодо відбору майбутніх вчителів, їх освіти, подальшого професійного вдосконалення, психологічної підтримки тощо). Конструктивність впливу учителя залежить від рівня його особистісного та професійного розвитку, здатності до трансценденції; ці складні явища виявляються у низці доступних для емпіричного дослідження характеристик – в особистісному «профілі» учителя, ставленні його до учнів, індивідуальному стилі педагогічного спілкування. Отримані результати свідчать про необхідність сприяння душевному здоров'ю вчителя, увазі до його особистості,

важливості вчасного запобігання вигоранню через надання йому необхідної психологічної підтримки, що є, власне, умовою гуманізації педагогічного впливу і освітнього простору загалом.

5.5. Інтегративна модель психологічної підтримки учителя як суб'єкта впливу

Переживання дитиною радості, щастя є важливим показником її емоційного благополуччя, зберігає її здоров'я. Проте за результатами проведених досліджень, тільки кожен третій учень відчуває себе у школі захищено, майже третина опитаних школярів (30,8%) в школі часто переживають негативні емоції. Серед причин учні називають, зокрема, такі: приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість до його проблем тощо [40]. Синдром психогенної шкільної дезадаптації, що спостерігається приблизно у 5-8% школярів, визначається як «психогенне захворювання та психогенне формування особистості дитини, що порушує суб'єктивний та об'єктивний статус учня в школі та сім'ї і ускладнює його розвиток» [22, с.89]. Важливою умовою емоційного благополуччя дитини, збереження її психічного здоров'я, гармонізації особистісного розвитку є психотерапевтична зорієнтованість всього навчально-виховного процесу [40]. Психотерапевтичний аспект комунікативної компетентності педагога розглядається як один з найважливіших [1]. Педагогічну психотерапію розглядають як вплив вчителя на вихованців, спрямований на корекцію психоемоційного стану учнів, оптимізації його в умовах конструктивної педагогічної взаємодії [57].

Аналіз досліджень з проблеми впливу педагога на учня, а також результати вивчення особистісних якостей вчителів свідчать про нагальну необхідність поглибленого розуміння вчителя і як суб'єкта, і як реципієнта впливу, та надання йому необхідної психологічної підтримки.

Сучасна суперечлива, насичена непередбачуваними змінами реальність висуває до педагога нові, складні вимоги, невідповідність яким внаслідок заблокованості його особистісних ресурсів (якщо залишити поза увагою всі

інші – непсихологічні – чинники) є джерелом негативних переживань, руйнівних для здоров'я педагога. Порушення професійного здоров'я, зокрема вигорання, згідно з екзистенційно-аналітичним підходом А. Ленгле, розглядають як особливу форму екзистенційного вакууму з домінуванням симптому виснаження, що призводить до дефіцитарної вітальної симптоматики у соматичному та психічному аспектах [34].

Професійна конструктивність впливу учителя досягається шляхом розвитку його особистості, усунення невротичних блоків, посилення автентичності, внутрішньої екзистенційної сповненості, позитивного сприйняття себе та інших, здатності розв'язувати конфлікти.

Тому актуальними є питання пошуку шляхів і засобів психологічної підтримки вчителя, яка б була спрямована, з одного боку, на мобілізацію особистісних та професійних ресурсів учителя, а з іншого, – опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Методологічною основою наших пошуків виступив інтегративно-екзистенційний підхід [16, 17]. З позицій інтегративно-екзистенційного підходу, особистість має як зовні, так і внутрішньо спрямовані сфери функціонування (і відповідні лінії росту). Це інтраіндивідуальний, інтеріндивідуального, трансіндивідуальної і метаіндивідуальної сфери. Причому трансіндивідуальної сфера (освоєний простір колективного несвідомого, джерело особливих переживань, в яких почуття самототожності виходить за межі індивідуального, охоплюючи людство в цілому, життя, дух і космос [28] можна трактувати як граничну глибину інтраіндивідуальної, а метаіндивідуальную сферу (інобуття особистості поза індивідом – в інших людях і продуктах творчості) – як граничне розширення меж екстраіндивідуальної.

Внутрішня лінія особистісного розвитку пов'язана з освоєнням переживань, що йдуть з глибоких шарів несвідомого. При цьому почуття самототожності розширюється та поглиблюється, інтраіндивідуальна сфера трансформується в процесі її інтеграції з трансіндивідуальною. Здатність

інтегрувати та виражати найглибші прошарки внутрішньої реальності є важливою характеристикою людини, можливо мірою її "просвітленості" або мудрості. Ф.Ю. Василюк вважає мудрість основою внутрішньої свободи. На його думку, мудрість орієнтована на самозаглиблення та самопізнання, вона уможливує такий стан свідомості, в якому стає безпосередньо очевидною необґрунтованість претензій зовнішньої реальності на те, щоб вважатися єдиною та справжньою дійсністю для особи. Самозаглибленням досягається не тільки "послаблення" зовнішньої реальності, але й зміцнення своєї внутрішньої ціннісної позиції. Адже саме перед лицем реальності, яка суперечить ціннісним пріоритетам особистості або намагається їх знищити, самозаглиблення спрямоване на мобілізацію усієї мотиваційної системи людини до стану готовності пожертвувати заради цінностей будь-яким зі своїх мотивів, самим життям. Мудрість передбачає відмову від егоцентричної позиції, подолання обмежено раціоналістичного погляду на світ, ідеальний характер мотивації [10]. Л.І. Анциферова визначає мудрість як вершинне утворення інтегрованої особистості [4].

Згідно з К.-Г.Юнгом, свідомість такої особистості повною мірою здійснює функцію творчої трансформації світу внутрішнього у зовнішнє. Власне, зв'язок із трансіндивідуальною глибиною є джерелом потужної енергії для універсальних гуманістичних цінностей, а внутрішньо сплющена структура особистості виявляється в перевазі ситуативних та егоцентричних мотивацій, які дістають енергію саме в неглибоких прошарках психіки.

Зовнішня лінія особистісного зростання пов'язана з освоєнням зовнішнього світу, розвитком соціальної та інструментальної компетентності, здатністю до постановки власних цілей і надзавдань, винахідливістю в засобах їх реалізації, знаннями, досвідом, а також зростанням впливу і особистісних вкладів в інших людей – кристалізацією метаіндивідуальної сфери.

Метаіндивідуальна сфера оформляється в процесі індивідуальної активності людини і залишається після його смерті. «Сутність людини дозріває в посмертній історії» [19, с. 17]. Від зовнішньої активності людини, рівня

індивідуалізації його життєвої практики залежать кількісні характеристики метаіндивідуальної сфери (сила, широта, тривалість впливу), а від досягнутого рівня внутрішньої інтеграції залежать якісні характеристики (благотворний, руйнівний, амбівалентний характер впливу). Справжній «вчитель торкається вічності: він ніколи не знає, де закінчується його вплив» (Генрі Брукс Адамс).

Попри спирання на напрацювання психодинамічного, поведінкового, когнітивного та інших підходів у розумінні людини, провідне значення ми надаємо її духовно-екзистенційним станам та виявам (не ігноруючи інші, але й не редукуючи людину до них).

Важливим поняттям в зазначеному контексті є поняття самотрансценденції. Згідно з В. Франклом, самотрансценденція — «вихід за свої межі» — до іншої людини або смислу», за цим поняттям стоїть той факт, що людське буття завжди зорієнтоване зовні на дещо, що не є ним самим, на щось чи на когось: на смисл, який необхідно здійснити, на іншу людину, до якої ми відчуваємо любов. В служінні справі чи любові до іншого людина здійснює сама себе, і що більше вона віддає себе справі, любові, служінню, то більшою мірою є людиною і стає самою собою [63]. Досвід трансценденції тісно пов'язаний із самоперетворенням людини, з такими процесами як пошук смислу, його переживання, інсайт, кристалізація смислу, зміна свідомості людини, конструювання себе на основі смислу. Самотрансценденція є здатність людини, перебуваючи у плинному, нестійкому, мінливому світі, виходити за його межі, віднаходити міцну основу суцього.

Самотрансценденція у професійній сфері виявляється у повній самовіддачі своїй справі. Один з аспектів самотрансценденції — самоактуалізаційне переживання «потoku» як стану захопленості діяльністю, насолоди процесом діяльності (М. Чиксентмихальї [83]) та екзистенційної сповненості; такі стани виступають духовною складовою профілактики вигорання та професійних деформацій. З зазначених позицій, екзистенційна сповненість характеризує вільне, відповідальне, емоційно-духовно насичене життя автентичної та конгруентної людини. А складно детерміновані

порушення професійного здоров'я можна тлумачити як розлади, що характеризуються блокуванням самотрансценденції, дефіцитом буттєвої сповненості, відчуттям безглуздості, марнування життя, збайдужінням – стани, яким передують неможливість упродовж тривалого часу втілити у професійній діяльності власні цінності, переживання самовідчуження замість досвіду «потоків» [34; 113].

Інтегративно-екзистенційний підхід конкретизовано щодо обговорюваної проблеми у інтегративній моделі психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учня (одним із завдань якої є профілактика можливої професійної деформації вчителя, і, відповідно, деструктивних впливів на учня, які переважно не усвідомлюються педагогом). Модель запропоновано з урахуванням можливостей та дієвості психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів.

З позицій психодинамічного підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію учителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в сьогодення, на сприяння усвідомленню учителем неконструктивних родинних сценаріїв як можливих причин виникнення труднощів та проблем у стосунках.

З позицій когнітивно-поведінкового підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію та ревізію ірраціональних настановлень та переконань щодо учня, неадекватних форм мислення, на корекцію поведінки, зокрема стилю спілкування учителя, розвиток умінь саморегуляції; на освоєння професійно адекватних форм (асертивних, реалістичних і відповідальних) поведінки, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної співпраці. Результатом рефлексії переконань має стати їх корекція, звільнення від ірраціональних компонентів, формування саногенного мислення. Саногенне мислення сприяє зняттю внутрішньої напруги, подоланню негативних емоційних станів.

З позицій феноменологічного підходу психологічна підтримка вчителя має бути спрямована на визнання цінності та унікальності його особистості,

права на повагу і свободу, орієнтована на створення безпечної атмосфери, в якій учитель може вільно виражати свої почуття, прийняти новий досвід, можливо, досягнути своє покликання, віднайти смисл, відчути свободу власного вибору та екзистенційну сповненість. Важливим також є відкритість внутрішньому досвіду, високий рівень самопізнання, вміння розпізнавати свої мотиви, приховані бажання, почуття, диференціювати справжні і декларативні цінності, здатність бути автентичним, щирим, креативним, а , в контексті педагогічної взаємодії здатним до розуміння іншої людини – учня та на основі цього розуміння органічного, «емпатійно-творчого» впливу на нього.

Інтегративну модель психологічної підтримки вчителя сформовано на основі таких принципів:

- гнучкого поєднання переваг та застосування стратегій різних підходів; використання форм та методів, які мають найвищу ефективність та найбільшою мірою відповідають ситуації і завданням підтримки;
- цілісності (об'єктом підтримки є особистість в цілому, а не окремі структури чи функції);
- унікальності (врахування індивідуальної своєрідності особи, відмову від орієнтації на загальну для всіх «норму-патологію»);
- врахування культурної своєрідності (індивідуалізація підтримки педагога зі спиранням на культурний контекст його формування та відповідні смислові преференції);
- активності (важливість власної активності особи, її настановлення на роботу з собою (самопізнання, самоприйняття, саморозкриття, саморозвиток, самовдосконалення); налаштованість на прийняття психологічної підтримки, усвідомлення складнощів самозміни, опрацювання власних стратегій розвитку);
- пріоритету внутрішнього (якість підтримки вчителя визначається передусім за проявами в нього емпатії, метамотивації, самоактуалізаційних особистісних якостей, а потім і змін в стилі поведінки);

- зворотного зв'язку та позитивного досвіду (досвід взаємодії із зворотним зв'язком дає змогу перевірити ефективність різних форм, стилів поведінки, набути й апробувати нові, які є більш конструктивними);
- психологічно безпечної атмосфери (прийняття себе та інших суб'єктів психологічної підтримки такими, якими вони є; створення атмосфери доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги, захищеності і безпеки, що сприяє саморозкриттю);
- активного навчання, метою якого є розвиток професійно важливих якостей, оволодіння психологічними знаннями, рефлексивними вміннями (розпізнавати свій емоційний стан, очевидні й приховані мотиви поведінки), апробація нових стратегій взаємодії, здоров'язбережувальних практик, креативних способів впливу.

Згідно з нашою моделлю, на перший план виступають такі завдання психологічної підтримки: рефлексія вчителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в актуальні ситуації, на сприяння усвідомленню неконструктивних родинних сценаріїв у стосунках як можливих причин виникнення труднощів та проблем; вільне вираження своїх почуттів, прийняття власних переживань, вміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки; формування позитивної Я-концепції, усвідомлення власної цінності й унікальності, своїх здібностей і можливостей, налаштованість на розвиток, самореалізацію у професійній діяльності, віднайдення смислу; усвідомлення ірраціональних настановлень щодо себе та інших, неадекватних когнітивних оцінок, корекція переконань, формування саногенного мислення; корекція стилю спілкування, розвиток умінь саморегуляції, освоєння здоров'язбережувальних психотехнік, креативних способів педагогічного впливу, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

В процесі психологічної підтримки вчителя в контексті поточних завдань роботи відкриваються значні можливості для застосування інтегративної моделі

та відповідно – гнучкого використання різних форм (індивідуальне консультування; інформування, групова дискусія, навчально-корекційний тренінг) та методів (творчі ігри, креативна візуалізація, психомалюнок, розігрування рольових ситуацій, психодрама, обговорення, психологічні ігри, вправи, психогімнастика тощо). В ході розігрування рольових ситуацій, візуалізації, малювання, обговорення доцільно також звертатись до професійно специфічних тем (зокрема: «Стратегії психологічного впливу», «Добро і зло в контексті впливу», «Творче довголіття вчителя», «Професійні деформації», «Маніпулювання у взаєминах», «Чинники емоційного благополуччя учня») та їх екзистенційного осмислення. Відповідно до фаз та завдань психологічної підтримки доцільно застосовувати різні психотехніки, уникаючи догматичного їх розуміння. Визначення суті труднощів, їх чинників, основних суперечностей, переформулювання проблем, пошуки творчого розв'язання вимагають спираючись на різні підходи. Під час диференціації проблем минулого, родинних сценаріїв вчителя від актуальної ситуації педагогічної взаємодії можливо застосування психоаналітичних технік з пропонуванням, але не нав'язуванням інтерпретацій. Рефлексія переконань, виявлення ірраціональних настановлень може здійснюватися на основі методів когнітивного підходу. Бажаний когнітивний результат рефлексії переконань — це їх корекція, формування саногенного мислення. Вдосконалення поведінки, звільнення від повторюваних помилок, неефективних способів розв'язання конфліктів, деструктивних форм спілкування з учнями доцільно здійснювати з використанням технік поведінкового підходу. Рефлексія вчителем смислу спілкування з учнями, високої значущості педагогічного впливу та професійної діяльності педагога загалом, встановлення зв'язку професійних труднощів з екзистенційними проблемами передбачає спираючись на напрацювання феноменологічного підходу.

Висновки

Психологічний вплив – здійснювана індивідуальним або груповим суб'єктом за допомогою психологічних засобів «інтервенція», тобто подолання

бар'єрів та захистів особи-реципієнта (або групи осіб), «проникнення» у її психіку, що приводить до психологічних змін реципієнта. Вплив учителя – особливий вид впливу, мета якого – досягнення сприятливих для особистісного (в широкому розумінні) розвитку учня змін його мотиваційних, когнітивних, емоційних та інших психологічних характеристик. З метою впливу вчитель намагається подолати захист і бар'єри учня, змінити його психологічні характеристики або моделі поведінки в потрібному напрямку. Можливі різні стратегії впливу: імперативна, маніпулятивна, діалогічно-творча. В гуманістично орієнтованій педагогічній практиці основне завдання – розвивати суб'єктність дитини, спираючись на діалогічно-творчу стратегію; педагогічний вплив має бути орієнтований на благо дитини (розвиток її особистості, емоційне благополуччя, інтелектуальне зростання тощо), а не на її явне або приховане використання.

Результати досліджень особистісних та поведінкових характеристик педагога, здійснюваних з позицій різних підходів, концепцій, моделей, можна розглядати як взаємодоповнювальні, такі, що ампліфікують, поглиблюють розуміння психології вчителя як суб'єкта впливу на учнів, а також мають значне практичне значення (зокрема щодо відбору майбутніх вчителів, їх освіти, подальшого професійного вдосконалення, психологічної підтримки тощо). Стратегії і конструктивність впливу педагога залежать від рівня його особистісного та професійного розвитку, зокрема здатності до самотрансценденції. Зазначені складні явища виявляються у низці доступних для емпіричного дослідження характеристик – в особистісному «профілі» учителя, ставленні до учнів, індивідуальному стилі педагогічного спілкування. Отримані результати свідчать про необхідність уваги до особистості вчителя, розуміння його і як суб'єкта, і як реципієнта впливу. На основі поєднання можливостей психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів нами запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки педагога як суб'єкта впливу на учня. Психологічна підтримка спрямовується, з одного боку, на мобілізацію особистісних та

професійних ресурсів вчителя, з іншого, — опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Підсумовуючи, можна зазначити: поглиблене розуміння педагога як суб'єкта впливу на учнів, сприяння його душевному здоров'ю, його особистісній зрілості через надання йому необхідної психологічної підтримки (реалізація інтегративної моделі) є, власне, необхідною умовою гуманізації педагогічного впливу і освітньої сфери загалом.

Список використаних джерел

1. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А.А. Деркача. – М.: Издательство РАГС, 2002. – 650 с.
2. Амонашвили Ш. Основы гуманной педагогики. Книга 2. Как любить детей / Шалва Амонашвили. — М.: ЛитРес. – 2015. – 330 с.
3. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке / А.А. Андреев. – Автореф.канд.психол.наук. – М. – 1984. – 17 с.
4. Анциферова Л. И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека /Л. И. Анциферова //Психологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 17-24
5. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: [избранные работы] / Г.А. Балл. – К.: Изд-во Основа. – 2006. – 408 с.
6. Балл Г.О. Категорія культури і особистісне спрямування освіти // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісноорієнтованої освіти /За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Забродського. – Житомир-Київ, 2004.– С. 17–26 с
7. Бодалев А.А. Психология общения : избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Издание 3-е, переработанное и дополненное. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО 'МОДЭК', 2002. – 320 с.
8. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика. – 1995. – 464 с.

9. Василюк Т.В. Емпатія як фактор педагогічного спілкування / Т.В. Василюк. – Автореф. дис. ...канд.психол.наук. К. – 2000. – 17 с.
10. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) /Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл. – 2005. – 191 с.
11. Вачков И. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию/ И. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С. 16-29.
12. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема / О. І. Галян // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 1-2. – С. 58-63.
13. Гусельцева М.С. Культура как психологическая реальность: опыт идеального моделирования / М.С. Гусельцева / Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С. 13-21.
14. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин. М: "ПЕР СЭ" – СПб.: "ИМАТОН-М". – 2000. – 210 с.
15. Завгородня О.В. Психологічне здоров'я людини: теоретичні аспекти та прикладні аспекти: монографія / О.В. Завгородня, Л.О. Курганська. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С.43–50.
16. Завгородня Е.В. Личность: интегративно-экзистенциальный подход / Е.В. Завгородня. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic publishing, 2014. – 108 с.
17. Завгородня О.В. Розробка принципів інтегративно-екзистенційного підходу [Електронний ресурс] / О.В. Завгородня // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В.О. Медінцев. – 2018. – Том. V(8). – С.112-124. – Режим доступу до ресурсу: <http://theor-research.georgyball.com>.

18. Зеленова М.Е. Психологические особенности школьной адаптации первоклассников / М.Е. Зеленова: Автореф. дис. ...канд.психол.наук. М., 1992. . – 18 с.
19. Иванов М.В. Историческая психология личности: учебное пособие / М.В. Иванов. – СПб.: ПГПУПС, 2006. – 182 с.
20. Исмагилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя д/сада / А.Г. Исмагилова: Автореф.канд.дис. Пермь, 1986. – 16 с.
21. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия / Т.С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России. – 2000.– 539 с.
22. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С.85-96.
23. Кайріс О.Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О.Д. Кайріс: Автореф.канд.дис. К., 2002. – 18 с.
24. Калинова О.В. Влияние личностных качеств учителя на младших школьников / О.В. Калинова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990 – №1/3. – С.54-58.
25. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования/ В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С.9-17.
26. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия (к определению понятия) / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики): сб. науч. тр. / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: Наука. – 1989. – С. 4–5.
27. Козлов В.В. Интегративный подход в психологической практике/ В.В. Козлов, В.В. Новиков // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. (Психолого-педагогические науки). – С. 226-233.

28. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В.В. Козлов. — М.: Психотерапия, 2007. — 528 с.
29. Коломинский Я.Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский . — М.: Педагогика, 2000. — 528 с.
30. Колтунович Т.А . Особливості взаємозв'язку суб'єктивного відчуття щастя та професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів / Т.А Колтунович // Збірник наукових праць. Психологічні науки. — 2010. — Том 2. Випуск 10(91) — С. 163–167.
31. Коротаев А.А. Исследование индивидуального стиля педагогического общения / А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева // Вопросы психологии. — 1990. — №2. — С.62–70.
32. Куликов В.Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия // Прикладные проблемы социальной психологии / В. Н. Куликов. — М. : Наука, 1983. — С. 158–172.
33. Леонтьев А.А. Педагогическое общение : брошюра / А.А. Леонтьев. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
34. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования/А. Лэнгле, Е.М. Уколова, В.Б. Шумский. — М: Логос. — 2014. — 556 с.
35. Лучанская Л.С. Сознательное принятие учебной ситуации детьми 6-7-ми лет/ Л.С. Лучанская // Вопросы психологии. — 1988. — №3. — С.44-49.
36. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, Г.Л. Никонова // Вопросы психологии. — 1987. — №5. — С.40-48.
37. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // М.: Педагогика. — 1995. — №6. — С. 55-63
38. Маслова Н.В. Стиль педагогического руководства и оптимальность сочетания воспитательных воздействий учителя / Н.В. Маслова //

Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. М.: Педагогика, 1980. – С.131-137.

39. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – К. – Донецк, 1994. – 520 с.

40. Мешко Г.М. Емоційне благополуччя учнів як детермінанта успішності навчання / Г.М. Мешко, Г.О. Мешко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 4 до Вип.31, Том 1(9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – С.409-415

41. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.

42. Новое педагогическое мышление /Под ред. А.В. Петровского. М., Педагогика. – 1989. – 298 с.

43. Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса / Р.В. Овчарова, С.В. Духновский. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 277 с.

44. Орлов Ю.М. Мышление, дарящее здоровье и успех / Ю.М. Орлов // Воспитание школьников. – 1993. – № 5-6. – С.3-6.

45. Пашукова Т.И. Эгоцентризм, основные психологические характеристики, закономерности и механизмы формирования и коррекции. Дис...докт. Наук / Т.И. Пашукова. – К., 2002. – 508 с.

46. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

47. Подлиняев О.Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа / О.Л. Подлиняев // Педагогический имидж (психологические науки). – 2016. – №3 (32). – С. 134–139.

48. Професійні захворювання та їхня профілактика / упоряд. А.В.Флобойм. – К.: Шк. світ, 2011. – 104 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”)
49. Психология развивающейся личности: сб. трудов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
50. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол) // Вопросы психологии. – 1987. – №4 . – С. 33–39.
51. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада.: монография / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 320 с.
52. Решетина С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) / С.Ю. Решетина, Г.Л. Смолян // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – С. 19–24.
53. Рожков Н.Т. Основы психоаналитической педагогики: Монография / Н.Т. Рожков. – Орёл: Орёл ГТУ. – 2005. – 210 с.
54. Романова М.В. Проблемы профессионального становления студентов педагогов-психологов/ М.В. Романова // Изв. Самарского науч. центра РАН. – 2012. – Т. 14, № 2. – С. 18–21.
55. Семенова Т.С. Влияние стиля общения на отношение ребенка к взрослому в игровых и учебных ситуациях: Автореф.канд.дис./ Т.С. Семенова. – М., 1985. – 12 с.
56. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию/ Е.В. Сидоренко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: СПбГУ, 1997. – С. 123–142.
57. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
58. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций./ С. Ю. Степанов – М.: Наука, – 2000. – 296 с.

59. Субботский Е.В. Генезис личности: теория и эксперимент/ Е.В. Субботский. – М. : Смысл. – 2010. – 408с.
60. Уроки французского психоанализа: Десять лет франко-русских клинических коллоквиумов по психоанализу / Пер. с франц. – М.: «Когито-центр». – 2007. – 560 с.
61. Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер. – 2002.– 448 с.
62. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. – 288 с.
63. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
64. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм.– М.: Республика, 1992.– 430 с.
65. Хомутичкикова Н.Н. Комунікативно-педагогічні очікування молодших школярів щодо вчителя / Н.Н. Хомутичкикова // Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: науково-методичний збірник /За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Заброцького. – Житомир-Київ, ЖОІППО, 2004. – С.50–57.
66. Чукавіна Т.Е. Систематизація основних напрямів класифікацій стилів педагогічного спілкування / Т.Е. Чукавіна //Вісник національного технічного університету України “КПІ”. – №2. – 2001. – С.119-126.
67. Цветкова Т.К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США / Т.К. Цветкова // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С.149-156.
68. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А. Шейн // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.44-52.
69. Юнг К.Г., Нойман Э. Психоанализ и искусство / К.Г. Юнг, Э. Нойман.. – М.: Refl-book, К–Ваклер, 1996. – 304 с.

70. Abrami, P. The relationship between student personality characteristics, teacher ratings, and student achievement / P. Abrami, R.P. Perry, L. Leventhal // *Journal of Educational Psychology*, 1982. – 74. – P. 111–125.
71. Adams K.A. Who has the final word? Sex, race and dominance behavior / K.A. Adams // *J. of personality and social psychology*. – 1980 – 38. – P. 1-8.
72. Adelson J. The teacher as a model / J. Adelson // *American Scholar*. – 1961. – №301. – P. 383–406.
73. Aidla A. Personality traits attributed to Estonian school teachers./ A. Aidla, M. Vadi // *Review of International Comparative Management*. – 2010. – 11. – P. 591–602.
74. Barrick M. R. The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis / M. R. Barrick, M. K. Mount // *Personnel Psychology*. – 1991. – 44. – P. 1–26.
75. Beauchamp C. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education / C. Beauchamp, L. Thomas // *Cambridge Journal of Education*. – 2009. – 39. – P. 175–189.
76. Beijaard D. Reconsidering research on teachers' professional identity / D. Beijaard, P. C. Meijer, N. Verloop // *Teaching and Teacher Education*. – 2004. – 20. – P. 107–128.
77. Beijaard D. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective / D. Beijaard, N. Verloop, J.D. Vermunt // *Teaching and Teacher Education*. – 2000. – 16. – P. 749–764.
78. Ben-Chaim D. Self-perception versus students' perception of teachers' personal style in college science and mathematics courses / D. Ben-Chaim, U. Zoller // *Research in Science Education*. – 2001. – 31. – P. 437–454.
79. Bernstein D. A. Parenting and teaching: What's the connection in our classroom. APS David Myers distinguished lecture on the science and craft of teaching in psychology presented at the 23rd annual convention of the

Association for Psychological Science / Bernstein, D. A. – Washington, DC. 2011. – 420 p.

80. Brophy J. Teacher behavior and student achievement / J.Brophy, T.Good // Handbook of research on teaching, 1986. – P. 328–374

81. Caselmann C. Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre / C.Caselmann // Essential types of teachers: Attempt for a typology [In German]. Stuttgart: Klett, 1949. – 110 p.

82. Caglar H. La psychologie scolaire / H.Caglar. – Paris, puf, 1983. – .127 p.

83. Csikszentmihalyi M. Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi / M. Csikszentmihalyi. – Dordrecht: Springer, 2014. – 298 p.

84. Criner R. Caractérologie des instituteurs / Avant-propos de Edouard Morot-Sir. Paris, Presses universitaires de France / R.Criner. – 1963. – 143 p.

85. Day C. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities / C. Day, A.Kington, G.Stobart, P.Sammons // British Educational Research Journal. – 2006. – 32. – P. 601–616.

86. Devereux G. Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories / G.Devereux // Psychiatry. – 1958. – Vol. 21 – P. 259-374.

87. Dimitrijević A. Psychological characteristics of future helping professionals: Empathy and attachment of psychology students / A.Dimitrijević, N. Hanak, S. Milojević // Psihologija. – 2011. – 44. – P. 97–115.

88. Downes P. The new curriculum of social, personal and health education in Irish primary schools: Self-awareness, introversion and the role of the teacher. Kwartalnik Pedagogiczny / P.Downes // International Journal of Education. –2003. – 190 (4). – P. 93–112.

89. Dubow E. Peer social and reports of chilolren's adjustment by their teachers, by their peers and their self-rating / E. Dubow, C. Cappas // J. Shool. Psychol. . – 1988. – 1. (26). – P. 69-75.

90. Feldman K. A. The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis / K. A. Feldman // *Research in Higher Education*. – 1986. – 24. – P. 139–213.
91. Gage N. L. Process-product research on teaching: A review of criticisms / N. L. Gage, M. C. Needels // *Elementary School Journal*. – 1989. – P. 253–300.
92. Geijsel F. Identity learning: The core process of educational change / F. Geijsel, F. Meijers // *Educational Studies*. – 2005. – 31. – P. 419–430.
93. Genc L. The structure of personality of a good teacher from students perspective according to the big-five model / L. Genc, J. Pekić, A. Genc // *Psihologija*, 2014. – 47. – P. 49–63.
94. Getzels J. W. The teacher's personality and characteristics // In N. L. Gage (Ed.). – *Handbook of research on teaching: A project of the American educational research association, a department of the national education association*. Chicago, IL: Rand McNally, 1963. – P. 506–582.
95. Göncz L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology / L. Göncz // *Open Review of Educational Research*. – 2017. – 4:1. – P. 75-95,
96. Göncz A. The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality./ A. Göncz, L. Göncz, J. Pekić // *Acta Polytechnica Hungarica*, 2014. – 11. – P. 65–86.
97. Gorgonia, R. S. College students' perception of teacher effectiveness along five postulated dimensions / R.S. Gorgonia // *St. Louis University Research Journal*, 1971. – 2 – P. 363–438.
98. Harris J.A. Phenotypic and genetic relationships between vocational interests and personality/ J. A. Harris, P.A. Vernon, A.M. Johnson, K.L. Jang // *Personality and Individual Differences*, 2006. – 40. – P. 1531–1541.

99. Healy P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation / P. Healy // *New Ideas in Psychology*. – 2012. – 30. – P. 271–280.
100. Houlihan M. Personality effects on teaching anxiety and teaching strategies in university professors / M. Houlihan, I. Fraser, K.D. Fenwick, T. Fish, C. Moeller // *The Canadian Journal of Higher Education*, 2009. – 39. – P. 61–72.
101. Jersild A.T. Characteristics of teachers who are ‘liked best’ and ‘disliked most’ / A.T. Jersild // *The Journal of Experimental Education*, 1940. – 9. – P. 139–151.
102. Jumel B. *Le travail du psychologue dans l’école* / B. Jumel, Paris, Dunod, 2004. – 238 p.
103. Korthagen F. A. J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education / F. A. J. Korthagen // *Teaching and Teacher Education*. – 2004. – 20. – P. 77–97.
104. Lamke T.A. Personality and teaching success / T.A. Lamke // *The Journal of Experimental Education*. – 1951. – 20. – P. 217–259.
105. Li I. Relationship between personality traits, job satisfaction, and job involvement among Taiwanese community health volunteers / I.C. Li, M.C. Lin, C.M. Chen // *Public Health Nursing*, 2007. – 24. – P. 274–282.
106. Li H.Q. Comparative study on the personality patterns of ‘good teacher’ and ‘bad teacher’ as perceived by college students / H.Q. Li, Y.Z. Wu // *Advanced Materials Research*, 2011. – 271. – P. 760–763.
107. Madike F.U. Teacher classroom behaviors involved in microteaching and student achievement: A regression study / F.U. Madike // *Journal of Educational Psychology*, 1980. – 72. – P. 265–274.
108. Mercer N. The quality of talk in children’s collaborative activity in the classroom / N. Mercer // *Learning and Instruction*. – 1996. – 6. – P. 359–377.

109. Mervis J. Nobelist 'coach' takes on U.S. science education / J. Mervis // *Science*. – 2010. – 330. – P. 572–572.
110. Morgan J. Characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by university nursing faculty and students/ J. Morgan, J. E. Knox // *Journal of Advanced Nursing*. –1987. – 12. – P. 331–337.
111. Moll J. La pedagogie psychoanalytique: origine et histoire/ J. Moll. –Paris: Dunod. – 1989. – 274 p.
112. Mussen P.H. Child development and personality/ Mussen Paul Henry, John Janeway Conger, Jerome Kagan (7 edition). – New York Harper & Row, 1990. – 590 p.
113. Nakamura J. The Concept of Flow / J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi // In C. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. – New York: University Press. 2002. – P. 89-105.
114. Niehoff B.P. Personality predictors of participation as a mentor /B.P. Niehoff // *Career Development International*. – 2006. – 11. – P. 321–333.
115. Petrović-Bjekić D. Teachers' dynamic personality characteristics and teaching effectiveness / D. Petrović-Bjekić // *Psihologija*. – 1997. – 30. – P. 93–110.
116. Rosić V. Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike [Teacher's deontology – the basis of the pedagogical ethics]. [In Croatian] / V. Rosić // *Informatologia*. – 2011. – 44(2). –P. 142–149.
117. Rosenthal R. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development / R. Rosenthal & L. Jacobson. New York: Holt, Rinehart & Winston,. Harvard Univ., Boston, MA and South San Francisco Unified Sch. District, San Francisco, CA, 1968. – 240 p.
118. Rubinstein G. The five factor model (FFM) among four groups of male and female professionals / G.Rubinstein, S.Strul // *Journal of Research in Personality*. – 2007. – 41. – P. 931–937.

119. Rushton S. Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits / S. Rushton, J.Morgan, M.Richard // Teaching and Teacher Education. –2007. – 23. – P. 432–441.
120. Rushton J.P. Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors / J.P. Rushton, H.G. Murray, S.V. Paunonen // Scientometrics. – 1983. – 5. – P. 93–116.
121. Ryans D.G. Prediction of teacher effectiveness / D.G. Ryans // Encyclopedia of educational research: A project of the American educational research association . New York, NY: Macmillan, 1960. – P. 1486–1491.
122. Sánchez M.M. Student perspectives on the university professor role. / M.M. Sánchez, R.M. Pecino, Y.T. Rodríguez, P.T. Melero // Social Behavior and Personality: An International Journal. – 2011. – 39. – P. 491–496.
123. Šašić S. Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje [Teacher-student interaction: Theories and measurement]. [In Croatian] / S. Šašić // Psiholgijske Teme. – 2011. – 20. – P. 233–260.
124. Saucier G. Evidence for the big five in analyses of familiar English personality adjectives/ G. Saucier, L.R. Goldberg // European Journal of Personality. – 1996. – 10. – P. 61–77.
125. Sincoff J.B. Ambivalence and defense: Effects of a repressive style on normal adolescents and young adults mixed feelings/ J.B. Sincoff // Journal of Abnormal Psychology, 1992. – 101. – P. 251–256.
126. Smithikrai C. Personality traits and job success: An investigation in a Thai sample/ C. Smithikrai // International Journal of Selection and Assessment. – 2007. – 15. – P. 134–138.
127. Suplicz S. What makes a teacher bad? Trait and learnt factors of teachers' competencies / S. Suplicz // Acta Polytechnica Hungarica. – 2009. – 6. – P. 125–138.
128. Tap P. La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne /P. Tap / Préface de Ph. Malrieu, 1988. – Paris: Dunod. – 1988. – 263 p.

129. Vujačić M. Kako nastavnici vide sami sebe [How teachers percieves themselves]. [In Serbian] / M. Vujačić // *Nastava i Vaspitanje*, 2008. – 57. – P. 230–241.

130. Wayne A.J. Teacher characteristics and student achievement gains: A review. / A.J. Wayne & P. Youngs // *Review of Educational Research*. – 2003. – 73. – P. 89–122.

131. Witty P. An analysis of the personality traits of the effective teacher/ P. Witty // *Journal of Educational Research*. – 1947. – 40. – P. 662–671.



ПІСЛЯМОВА

Дана колективна монографія спрямована на розширення уявлень педагогів та викладачів щодо інтегративних аспектів психології спілкування, зокрема у ній висвітлено теоретико-методологічні підходи до психології спілкування, традиційні та сучасні зарубіжні дослідження педагогічної комунікації, проблема міжособистісного спілкування як детермінанти осучаснення шкільної освіти, особистісно-екзистенційний підхід до педагогічної взаємодії, роль автентичності викладача у взаємодії зі студентами.

Монографія складається із п'яти розділів. У першому розділі В.Л. Зливковим проаналізовано поняття «спілкування» та «комунікація» у словниках та енциклопедіях, визначено специфіку їх використання у філософії, соціології та педагогіці, розкрито уявлення про педагогічну комунікацію у психології радянського та пострадянського періодів.

Другий розділ, написаний С.О. Лукомською, присвячено розгляду зарубіжних теорій педагогічної взаємодії, аналізу поняття комунікативної компетентності та її значення для ефективної професійної діяльності сучасного педагога, визначенню педагогічної комунікації з контексті інтегративної теорії міжособистісної взаємодії, а також аналізу сучасних комунікативних стратегій та стилів педагогічного спілкування.

У третьому розділі О.В. Завгородньою охарактеризовано вчителя як суб'єкта педагогічного впливу, значну увагу зосереджено на дослідженнях поведінки та особистісних якостей вчителів. Обґрунтовано доцільність інтегративно-екзистенційного підходу до трактування особистісних якостей педагогів в контексті проблеми впливу та надання їм психологічної підтримки. Запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учня.

У четвертому розділі С.О. Копиловим визначено актуальність застосування діалого-культурологічного підходу до розбудови освітнього

спілкування, проаналізовано психологічні засади освітнього спілкування як феномену культури, визначено ключові аспекти проблеми міжособистісного спілкування як детермінанти осучаснення шкільної освіти, охарактеризовано стратегії розбудови культуроорієнтованого учінневого спілкування та діяльності у початковій школі.

У п'ятому розділі монографії О.В. Котух окреслено особливості автентичної взаємодії між педагогом та студентами, проаналізовано історію становлення поняття «автентичність» та особливості емпіричних досліджень особистості педагогів та студентів у вітчизняній психологічній практиці, визначено показники успішної взаємодії в системі «викладач-студент», визначено структурну модель автентичної педагогічної взаємодії.

Монографію адресовано психологам-науковцям та практичним психологам, педагогам, соціальним працівникам, а також усім представникам професій типу «людина-людина», хто цікавиться проблемами педагогічного спілкування.



РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ЗА ТЕМОЮ МОНОГРАФІЇ

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: [избранные работы] / Г.А. Балл. – К.: Изд-во Основа. – 2006. – 408 с.
2. Балл Г.О. Раціогуманістична оієнтація в методології людинознавства / Г.О. Балл. – К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
4. Библер В.С. На гранях логики культуры / В.С. Библер. – М.: Рус.феном.общ., 1975. – 440 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – Издание 2-е, переработанное. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
6. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П.Вацлавик, Д.Бивии, Д.Джексон; Пер. с англ. А. Суворовой. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.
7. Еремина Ю. Ю. Особенности функционирования педагогического дискурса и его специфика / Ю.Ю. Еремина // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 2. – С. 40-43
8. Завгородняя Е.В. Личность: интегративно-экзистенциальный подход / Е.В. Завгородняя. — Saarbrücken: LAP Lambert Academic publishing, 2014. – 108 с.
9. Завгородняя О.В. Психологічна підтримка вчителя як суб'єкта педагогічного впливу / О.В. Завгородня// Концептуальні засади розвідку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: Збірник наукових статей /За ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г., Укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. – К.: Знання України, 2018. - С. 479-487
10. Завгородняя О.В. Етико-психологічні ідеї Г.О. Балла та перспективи їх розвитку / О.В. Завгородня // Гуманний розум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла) / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України [наук. ред. О.В. Завгородня, В.Л. Зливков; уклад. С.О. Лукомська, О.В. Федан]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 59-68
11. Зливков В.Л. Автентичність педагогів: результати валідації опитувальника автентичності з використанням політомічних моделей / В.Л.Зливков, О.О.Диховичний, Н.В.Круглова, С.О. Лукомська, О.В. Котух // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV:

Методологія і теорія психології. – Випуск 1. Київ– Ніжин. Видавництво «ПП Лисенко М.М.». 2018. – С. 132-141

12. Зливков В.Л. Contemporary integrative interpersonal theory of personality: key concepts / С.Б. Кузікова, В.Л. Зливков, С.О. Лукомська // Психологія особистості. – 2018. – 1(9). – С. 5-11

13. Зливков В.Л. Криза автентичності особистості: визначення та різновиди / В.Л. Зливков // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції 22–23 лютого 2018 року. – Суми, 2018. – С. 45-48

14. Зливков В.Л. Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід [навчальний посібник] / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська. – К., Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2018., – 277 с.

15. Зливков В.Л. Психолого-педагогічні технології розвитку автономії учнів і студентів в контексті інтеграційного підходу / В.Л.Зливков // Розвиток психологічної культури особистості в процесі безперервної освіти / кол. авт.; під ред. С. Б. Кузікової, Г. Є. Улунової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. – С. 72-88

16. Зливков В.Л. Спиритизм: основи психології спілкування для медичних працівників / В.Л.Зливков, С.О. Лукомська. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. – 208 с.

17. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяжников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

18. Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – Т. 4. – С. 25-33

19. Кан-Калик В. А. Классификация психологических типов общения / В. А. Кан-Калик, А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 23-28

20. Котух О.В. Інтегративний підхід до дослідження особливостей становлення автентичності майбутніх психологів / О.В. Котух // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. – Випуск 1. Київ– Ніжин. Видавництво « ПП Лисенко М.М.». 2018. – С. 165-174

21. Котух О.В. Інтегративний підхід при підготовці майбутніх фахівців: знахідки і втрати / О.В. Котух// Збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2017» (14 груд. 2017 р., м. Київ) / за ред. Спіріна О.М. та Яцишин А.В. – К.: ІТЗН НАПН України, 2017. – С. 276-281

22. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности / В.В. Козлов. — М.: Психотерапия, 2007. — 528 с.
23. Копилов С.О. Інтеграційний потенціал категорії культури у сучасній психології / С.О Копилов // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. Випуск 1. Київ – Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.», 2018. – С.153 – 165
24. Копилов С.О. Змістовний потенціал трактування культури в раціогуманістичній концепції Г.О. Балла /С.О. Копилов// Гуманний розум [збірник наукових праць за матеріалами круглого столу «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г.О. Балла» (24 травня 2018 р.)]. – 2018. –С. 59-64
25. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
26. Лукомська С.О. Оптимізм і соціальна підтримка як чинники адаптації особистості / С.О. Лукомська // Гуманний розум [збірник наукових праць за матеріалами круглого столу «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г.О. Балла» (24 травня 2018 р.)]. – 2018. – С.94-97
27. Лукомська С.О. Самоефективність в контексті задоволеності роботою педагогів: інтеграційний підхід / С.Б. Кузікова, С.О. Лукомська // Розвиток психологічної культури особистості в процесі безперервної освіти / кол. авт.; під ред. С. Б. Кузікової, Г. Є. Улунової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. – С. 168-185
28. Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій: монографія [Електронний ресурс] / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, С.О. Копилов [та ін.] ; за ред. В.Л. Зливкова. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 336 с.
29. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
30. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
31. Подлиняев О.Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа / О.Л. Подлиняев // Педагогический имидж (психологические науки). – 2016. –3 (32) . – С. 134 – 139
32. Системність психологічного знання на сучасному етапі його розвитку: монографія [Електронний ресурс] / [Г.О. Балл, Н.А. Бастун, О.В. Губенко, В.В. Депутат, О.В. Завгородня, В.О. Медінцев, Т.А. Російчук, Є.В. Степура] ; за ред. О.В. Завгородньої. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 277 с.

33. Ashton P. T. Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement / P. T. Ashton, R. B. Webb // Teachers' sense of efficacy and student achievement. – 1986. – Vol.1. – P. 125-144
34. Celce-Murcia M. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications / M. Celce-Murcia, Z.Dörnyei, S.Thurrell // Issues in Applied linguistics. – 1995. – Vol. 6(2). – P. 5-35
35. Chory R. M. The relationship between teacher management communication style and affective learning / R. M. Chory, J. C. McCroskey // Communication Quarterly. – 1999. – Vol. 47(1). – P. 1-11
36. Honey P. The learning styles helper's guide / P. Honey, A. Mumford. – Maidenhead: Peter Honey Publications, 2000. – 70 p.
37. Kearney P. Relationships among teacher communication style, trait and state communication apprehension and teacher effectiveness / P. Kearney, J.C. McCroskey // Annals of the International Communication Association. – 1980. – Vol.4 (1). – P. 533-551
38. Norton R. W. Foundation of a communicator style construct / R. W. Norton // Human Communication Research. – 1978. – Vol. 4(2). – P. 99-112
39. Sadler-Smith E. Learning styles: a holistic approach / E. Sadler-Smith // Journal of European Industrial Training. – 1996. – Vol. 20(7). – P. 29-36
40. Wubbels T. Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model / T. Wubbels, H. Créton, H. Hooymayers // The Journal of Classroom Interaction. – 1992. – Vol.3. – P. 1-11



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Завгородня Олена Василівна – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, zolen1958@gmail.com

Зливков Валерій Лаврентійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, vzlivkov@gmail.com

Копилов Сергій Олегович – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, kopylo@i.ua

Котух Олена Вікторівна – молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, snegyro4ka4@ukr.net

Лукомська Світлана Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, svitluk@ukr.net

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 10,0

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

01033, м. Київ, вул Паньківська 2;

тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.