

27. Попков А.В. Дидактические основы иллюстрирования учебников средней общеобразовательной политехнической школы (на материале учебников истории и географии для V–VII классов) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А.В. Попков. – К., 1961. – 19 с.

28. Прокопенко І.Ф. Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20–70-ті рр. XX ст.) / І.Ф. Прокопенко, Л.Д. Попова, І.Т. Сіра. – Х. : ХНПУ, 2007. – 152 с.

29. Ясько А.М. Роль и значение различных типов наглядных пособий в процессе формирования научных понятий : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А.М. Ясько. – Харьков, 1952. – 16 с.

ГОНЧАР О.В.

## **КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА**

Реалії постіндустріального простору, глобальної комп'ютеризації, зміни в соціокультурному, політичному розвитку будь-якого суспільства завжди знаходять своє відображення в освітній парадигмі епохи. Вимоги часу – підготовка спеціалістів, магістрів і наукових кадрів вищої кваліфікації як гармонійно розвинутої особистості, активної, креативної й конкурентоспроможної – ставлять перед вищою школою завдання пошуку нових підходів. Сьогодні стратегічним напрямом модернізації вищої школи України залишається включення студента до активної творчої пізнавальної діяльності, розвиток прагнення майбутніх фахівців до самоосвіти та самостійності.

Вищезазначене зумовило необхідність переходу від когнітивного типу навчання, при якому процес навчання зводиться до засвоєння навчальної програми, тобто знань, відібраних педагогом, до гуманістично орієнтованого навчального процесу, який спрямований на досягнення усвідомлених особистісно значущих цілей, де суб'єкти процесу навчання виступають як активні, рівноправні за мірою їх знань та можливостей партнери.

Під гуманістично орієнтованим навчанням розуміють теорію й практику, що десятиліттями напрацьовувалася як у вітчизняній, так і в західній науці. Гуманістична педагогіка, вільне виховання (США і Європа 1970-х рр.), педагогіка співробітництва (1980-ті рр., СРСР), переорієнтація позиції студента (учня) з об'єктної на суб'єктну, розробка особистісно орієнтованого навчання, проникнення інтерактивних технологій в освітній процес тощо – усе це близькі багато в чому поняття, що протистоять авторитарній педагогіці. Отже, становлення й розвиток на цьому історико-педагогічному етапі гуманістичного напрямку освіти зумовили докорінну зміну самого змісту ідеї педагогічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних з розвитком ідеї педагогічної взаємодії. На це вказують сучасні українські вчені-педагоги: О.В. Глузман, С.С. Вітвицька, О.М. Друганова, С.Т. Золотухіна, М.Б. Євтух, В.С. Курило, О.М. Микитюк, С.О. Микитюк, В.К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н.В. Пузирьова, О.А. Рацул та ін.

Як свідчить проведене дослідження, останніми десятиріччями проблема педагогічної взаємодії викладачів і студентів продуктивно розробляється в різних аспектах. Так, дослідники А.Б. Добрович, І.В. Дубровіна, Н.В. Єлізарова, М.І. Фрумін, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудінова та інші звертаються до особливостей навчального співробітництва як однієї з форм педагогічної взаємодії.

У працях зарубіжних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) педагогічна взаємодія, або інтеракція, у навчанні розглядається, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (“cooperative learning”) присвячено праці Р. Славіна (“Навчання в команді”), Д. Джонсона й Р. Джонсона (“Навчаємося разом”), Шломо Шаран (“Групові дослідження”), а також Ел. Аронсон, Спенсер, М.С. Каган та ін.

Емоційно-комунікативну сторону педагогічної взаємодії аналізують у своїх працях Е.І. Беленкіна, Л.В. Жарова, В.В. Котов, М.М. Рибаківа, М.В. Седова, Р.Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають педагогічну взаємодію з дітьми М.А. Вейт, Б.Г. Огаянц, О.В. Субботський. Позицію дорослого в співробітництві з підлітками подано як прояв педагогічної творчості в працях А.С. Белкіна, І.Д. Демакової, В.А. Кан-Каліка, М.Д. Никандрова, В.О. Сластьо-ніна.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти педагогічної взаємодії (педагогіка взаємодії (А.С. Белкін, І.А. Зимняя, Є.В. Коротаєва, А.І. Кравченко, М.І. Щевандрін); педагогіка підтримки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін); мистецька педагогіка (О.П. Рудницька), організація навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А.І. Донцов, Х.Й. Лийметс, А.В. Петровський, В.В. Фляків, Д.І. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон), творчо-раціонально-психологічний напрям (П.П. Блонський, Г.О. Гордон, А.Г. Калашников, Г.С. Костюк, А.В. Луначарський, А.Г. Пінкевич, С.Л. Рубінштейн), театральна педагогіка (К.С. Станіславський)), на цей момент можна говорити, що ідея педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти ще не була втілена в будь-якій самостійній моделі. Дослідження сутності педагогічної взаємодії з точки зору системного осмислення передбачає її феноменологічне репрезентування. Одним з таких феноменів, який є однією з основних форм здійснення педагогічного процесу, і є спілкування, яке для викладача, за словами В.А. Кан-Каліка, – це не “розкіш”, не фон, а головний інструмент його діяльності.

Актуальність дослідження посилюється також існуючою суперечністю, пов’язаною з невідповідністю швидкості зростання інформації та знань у сучасному світі й особистісними можливостями щодо їх сприйняття, обробки та засвоєння студентом.

**Мета статті** – охарактеризувати систему детермінант та механізмів спілкування в комунікативному аспекті як основний компонент побудови моделі педагогічної взаємодії.

Ефективність навчального процесу у вищій освіті багато в чому зумовлена характером взаємодії викладача та студентів, що передбачає комплекс різноманітних зв’язків і відносин, особливостей кожного індивіда, його емоційних проявів та переконань.

“Педагогічна взаємодія” завжди опосередковується багатьма факторами. Дослідження цього явища в динаміці дасть змогу врахувати не тільки низку змін, які виникають у результаті певної взаємодії суб’єктів навчального процесу, а, що особливо важливо, й особливості складових ланцюга “суб’єкт – інформація – об’єкт – соціум”. Теза видатного філософа, психолога й педагога М.М. Рубінштейна про те, що “врахування краю, місця, часу, трудової діяльності населення даного регіону говорить досконало ясною мовою про індивідуальні шляхи... усього навчального процесу” [13, с. 11], дає підстави констатувати, що проблема обґрунтування взає-

мозв'язку педагогіки і спілкування постає плідним джерелом для розробки сучасних педагогічних технологій.

Педагогічна взаємодія наявна в умовах співвідношення, спільної діяльності та спілкування суб'єктів-учасників навчального процесу. Функція спілкування розрахована на те, що в мовленнєвій діяльності беруть участь два активних елементи (адресант та адресат), ролі яких навперемінно змінюються.

Особливої значущості набуває розуміння поняття “спілкування” та його термінологічне використання з погляду педагогічної взаємодії. Адже педагогічна взаємодія передбачає обов'язкову цілеспрямованість та пов'язаність спілкування з рухом, розвитком і видозмінами. Виходячи з наданих характеристик, більш доречним можна вважати вживання терміна “комунікація”, що походить від лат. “communicatio” та означає “робити спільним, повідомляти, пов'язувати”, а спираючись на теорію комунікації у функціональному аспекті, – терміна “взаємна комунікація”. Саме цей уточнений термін передбачає постійний обмін ролями адресанта й адресата, має результативний, мотивовано-цільовий характер відносин суб'єктів у цілому та в акті спільної діяльності суб'єктів навчального процесу зокрема.

Освітня парадигма та стратегії навчання зумовлені переважно формою комунікації. Численні наукові дослідження (Г.М. Андрєєвої, М.А. Гусаковського, І.А. Зимньої, С.В. Костюкевич, А.А. Леонтєва, С.А. Смирнова, Л.А. Яценко та ін.) презентують різноманітні класифікації комунікативного акту. Так, наприклад, розглядаючи комунікацію в навчальному процесі як “ланцюг” комунікативних завдань, що є “інструментальними компонентами педагогічної взаємодії” [12, с. 81], багато вчених-педагогів розрізняють загальні (повідомлення та спонукання) і поточні (ситуаційні, окремі) комунікативні завдання.

Привабливою є концепція групи білоруських учених (Н.Е. Бекус-Гончарова, М.А. Гусаковський, М.Ф. Гербовицька, Д.Ю. Король, С.В. Костюкевич, Л.А. Яценко та ін.), які пропонують критичну типологію комунікативних стратегій в освіті, виходячи з логічної схеми позиції викладача в дискурсивному просторі. Вони виділяють дві протилежні групи: “нормативно-пізнавальну / репрезентативну стратегію” й “проектну” [16].

В основі першого типу комунікативної моделі лежить логічна схема суб'єктно-об'єктних відносин, що базуються на риторичі як техніці передання викладачем “нормативного” знання. Вони зазначають, що цей тип характеризується або тотожністю отриманої слухачем інформації, або повною / частковою редукацією. Свого часу Г.М. Андрєєва в ході дослідження комунікативних процесів звертала увагу на той факт, що “... замість збагачення інформації, її осмислення у процесі навчання має місце редукування, згортання пізнаваного матеріалу” [1, с. 90]. Таким чином, на тлі цієї комунікативної моделі виникає суперечність між фронтальною формою репрезентації знань, з одного боку, й індивідуальними можливостями та властивостями студента їх інтерпретувати – з іншого.

Особливістю другого типу комунікативної стратегії, на їх думку, є надзвичайно важливе значення “засобів суб'єктивації індивіда” [16], тобто організація викладачем таких умов, за яких відбувається самореалізація суб'єкта. Втім, учасники навчальної комунікації визнають, що тільки в ході комунікативного акту вони складають свій новий, але загальний для них набір понятійних уявлень та мовних засобів, що і вважається головним досягненням навчальної комунікації.

Для того, щоб простежити, чому інформація може зазнавати редукації, що, у свою чергу, призводить до послаблення загального результату комунікаційного ак-

ту, слід звернутися до факторів, які впливатимуть на варіативність інтерпретування інформаційного потоку (тексту), що складає навчальний дискурс.

Багато дослідників неодноразово наголошували на важливості урахування якісного розходження індивідуальних концептуальних систем як таких, що містять “суб’єктивні картини світу (у вигляді суб’єктивних систем поглядів і знань)” [10, с. 263], що породжує інтерпретаційні варіанти у процесі “присвоєння” знань. Сформульована свого часу в працях лінгвістів В. Гумбольдта й О. Потебні ідея процесуальності змісту тексту (інформації) набула розвитку в низці наукових праць різних галузей [2; 3; 4]. Зокрема, вже наприкінці ХХ ст. великого поширення набула концепція, що розвивалася ще в працях Д.Н. Овсяннико-Куликовського та розглядає процес сприйняття інформації як “співтворчість” адресанта й адресата [5]. Ця ідея була також висловлена й С. Ейзенштейном, який справедливо зазначав, що “кожен глядач відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, зі свого досвіду, з глибин своєї фантазії, з тканини своїх асоціацій, з передумов свого характеру, вdachі й соціальної приналежності творить образ за... напрямими зображеннями, підказаним йому автором (адресантом)” [16, с. 137]. Так, на думку Н. Лумана, комунікація “подвоює” реальність. Вона створює альтернативні варіанти, тим самим щоразу примушує її учасників до осмисленої селекції.

У цьому контексті жвавий інтерес низки дослідників привертає саме позиція адресата (того, хто сприймає, реципієнта), тому що саме йому слід з’ясувати думку, використовуючи свою “базу знань” (що представлена складною взаємодією між різними галузями знань: “граматики, лексики, знання світу й ситуації, наявність попереднього досвіду” [15, с. 101]), а потім її інтерпретувати. “При цьому той, хто говорить, не завжди може розраховувати на рівний тезаурус, потрібний обсяг знань, однакове бачення світу адресантом та його адресатом” [11, с. 8]. А цей факт набуває особливої важливості, коли мова йде про відносини між викладачем і студентом, рівень знань, тезаурус та статус яких апріорі не є рівними. Щодо вищої професійної освіти, то тут ситуація поліпшується лише фактичною належністю до спільного фаху, що допомагає подолати вікові перешкоди та зближує однаковими цілями, взькою специфікою дискурсу.

З огляду на це слушною є теза М. Гумільова щодо розподілу адресатів на два типи, а саме: адресата-“друга” й адресата-“ворога”, останній з яких з низки причин не спроможний без редукування інтерпретувати зміст, закладений адресантом. Звідси стає зрозумілим, що зменшити коефіцієнт редукції отриманої адресатом інформації можна тільки за умови, якщо головним своїм завданням викладач буде вважати необхідність збагатити студента новітніми методами або засобами навчально-пізнавальної діяльності для того, щоб забезпечити його активність, ініціативність та творчу самостійність. Відповідальність викладача за саме таку організацію навчального процесу посилюється вимогою знаходитися в одній концептуально-проективній площині [9], з приблизно однаковими емоційно-оцінювальними еталономі, що є важливою умовою доступності певних знань для їх повного (не редукційного) засвоєння студентами. Таким чином, діяльність викладача має зводитися до ролі менеджера, фасилітатора або помічника-провайдера до сутності інформаційних скарбниць. До того ж викладач повинен уміти стимулювати комунікативні інтенції (суб’єктивні мотиви) та водночас виявляти комунікативні перешкоди, допомагати в їх подоланні. Зрозуміло, що для викладача вважається неприродним вживання елементів так званої автокомунікації як такої, що розрахована на себе, звернена до себе тощо. Таким чином, сьогодні постає потреба в комунікативній досвідченості викладача.

Основи комунікації передбачають також сукупність правил, що регламентують як зовнішні прояви у відносинах з людьми, тобто етикет, так і закономірності міжособистісних відносин. Під закономірностями розуміють об'єктивно існуючі, істотні зв'язки явищ, що виникають у міжособистісному спілкуванні й накладають значний відбиток на його характер. Серед них прийнято виділяти такі, як: закономірність невизначеності відгуку; закономірність неадекватності; закономірність викривлення змісту інформації; закономірність психологічного самозахисту.

Разом з тим слід відзначити важливість для забезпечення адекватності процесу педагогічної взаємодії невербальних засобів комунікації, до яких належать: система жестів (жестикуляція, пози частин тіла, міміка, пантоміміка), паузи (частота та тривалість), суб'єктивно-зоровий код (погляди, контакт очей, асоціації), організація простору та часу. На думку М.Л. Кларіна, слід приділяти увагу навіть таким, на перший погляд, дрібницям, як “паузи очікування відповіді” [7, с. 194], оскільки вони не тільки супроводжують, а й впливають на вербальний канал сприйняття і, як наслідок, покращують чи послаблюють комунікативний зв'язок у процесі педагогічної взаємодії. А Є.В. Коротаєва, наводячи приклад щодо позиції педагога в аудиторії (класі), зауважує, що викладач, який стоїть протягом заняття, може “сформувати деструктивне напруження, що ускладнить адекватне сприйняття, ... тому що підсвідомо “надбудовна” поза може вважатися як погроза” [8, с. 72]. Таким чином, невербальні засоби комунікації відіграють важливу роль у процесі розвитку педагогічної взаємодії, незважаючи на те, що мають імпліцитний (“підтекстовий”) характер.

**Висновки.** Теорія комунікації в межах функціонального підходу допомагає з'ясувати сутність ідеї педагогічної взаємодії, тому що передбачає урахування людського фактора при комунікативній активності індивіда в ситуації мовленнєвих відносин учасників (викладача і студентів) навчального процесу в системі вищої школи. Такий погляд сприяє розкриттю механізмів подолання існуючих суперечностей між індивідуальним сприйняттям та глибиною засвоєння знань, умінням їх використовувати на практиці, з одного боку, й авторитарно-фронтальною традицією їх репрезентування без уваги до умов та потреб сучасності – з іншого.

Залежно від збалансованості активності кожного із суб'єктів комунікативного акту умовно можна виділити два типи.

Перший тип, незбалансований, передбачає домінанту одного з комунікантів. Авторитарна роль, яка залишалася традиційною досить довгий час, полягала в трансляції викладачем навчальної інформації згідно з його особистим досвідом, манерою викладання, відбором та конструюванням навчального матеріалу. Студент опинявся в пасивній ролі слухача, який міг порушувати таку односторонність впливу, лише ставлячи уточнювальне запитання або даючи відповідь на запитання в рамках сприйнятої інформації.

Другий тип, збалансований, базується на паритетності, обопільній активності комунікантів (викладача та студента), відсутності домінування або диктату. Активне сприяння досягненню спільних усвідомлених цілей, створення студентом персонального “алгоритму” засвоєння знань не тільки з використанням свого досвіду, а й з урахуванням поглядів та знань викладача й інших учасників навчального процесу, повною мірою відповідає сучасній гуманістично орієнтованій тенденції розвитку педагогічної думки сьогодення.

Наведена схема дає можливість уявити функціональний характер інформативного обміну в процесі комунікативного акту (див. рис.).



Рис. Схема інформаційного обміну в процесі педагогічної комунікації

Комунікативна компетентність є необхідною складовою професійної компетентності педагога. Особливої значущості вона набуває з погляду з'ясування та подолання недоліків і суперечностей, які притаманні традиційній системі навчання.

Рівень успішності навчального процесу прямо залежить, з одного боку, від форми організації педагогічної взаємодії викладача і студента, а з іншого – від комунікативних компетенцій кожного з них.

#### Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1996. – 296 с.
2. Ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Гумбольдт В.О. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода / В.О. Гумбольдт. – СПб., 1859. – 366 с.
4. Гумбольдт В.О. Язык и философия культуры / В.О. Гумбольдт. – М., 1985. – 349 с.
5. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев, 1974. – 134 с.
6. Залевская А.А. Понимание текста как актуальная психолингвистическая проблема / А.А. Залевская // Литературный текст: проблемы и методы исследования. – Калинин : Изд-во Калининского ун-та, 1987. – С. 24–25.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994. – 278 с.
8. Коротаева Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е.В. Коротаева. – М. : Профит Стайл, 2007. – 224 с.
9. Лісіна (Гончар) О.В. зіставний аналіз лексики ідіостилів С. Єсеніна й імажиністів : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.02 / Олена Валентинівна Лісіна ; Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 16 с.
10. Павиленис Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
11. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории / А.Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
12. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 176 с.
13. Степанченко І.І. Принципи функціонально-типологічного дослідження ідіостиллю / І.І. Степанченко // Мовознавство. – 1991. – № 6. – С. 41–46.

14. Стилистика //Социальные и гуманитарные науки. Зарубежная литература : Серия 6. Языкознание : реферативный журнал / АН России. Ин-т науч. инф-ции по общ. наукам. – 1993. – № 2. – С. 98–110.

15. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Костюкевич и др. ; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с. – Режим доступа : <http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/liter.htm>.

16. Эйзенштейн С. Избранные статьи / С. Эйзенштейн. – М. : Искусство, 1956. – 455 с.

ГРИШКО Ю.А.

## **АНАЛІЗ ЦІННОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВИМІРЮВАНИХ ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК**

З початком нового тисячоліття сучасний світ опинився на складному етапі розвитку, що позначений пошуком оптимального суспільно-економічного формату співіснування людства в глобальному просторі. Не є винятком й освітнє середовище, в якому конкурують, виборюючи своє право на домінування, національні моделі підготовки молоді до активного соціального життя.

Українська доктрина розвитку освіти в цьому аспекті декларує особистість як вищу цінність буття, а створення умов для її самореалізації – як важливу місію держави. Саме тому проблема формування системи цінностей майбутнього педагога, специфічною складовою якої є цінність самореалізації, набуває особливої гостроти й значення. Її постановка здійснювалася в межах різних концептуальних підходів та була спрямована як на педагогів у цілому, так і на вчителів та вихователів, викладачів вищої школи, спеціалістів-предметників зокрема. Задекларовані результати встановили, що вона була актуальною в усі історичні часи, а способи та моделі її вивчення визначалися існуючим на той час форматом соціального устрою.

Очевидно, що нинішній світоустрій позиціонував самореалізацію як велику перемогу еволюції, в якій цінності конкретної особи, її воля та “ідея про себе” розкривають великі можливості людства в розвитку та процвітанні. Ідея гуманізації освітньої сфери є логічним наслідком цих процесів та фундаментальною концептуальною моделлю наукової методології вивчення людини, що навчається та вчить.

Вирішенню задекларованих у Національній доктрині розвитку освіти відповідних завдань було присвячено праці В.А. Гупаловської, Р.О. Зобова, В.Н. Келасьєва, А.М. Кириченко, Н.О. Комісаренко, І.П. Краснощок, Н.М. Лосєвої, В.М. Мазіна, А.В. Сущенка, Л.С. Шевченко, Н.Ф. Юхименко та інших науковців. Автори спрямували на дослідження процесу самореалізації майбутніх і сучасних педагогів багаторічну наукову та емпіричну активність, результатом якої стали висновки про те, що потреба в самореалізації в освітян є проявом фундаментальної властивості Всесвіту – самоорганізації та самоупорядкування. На філософському рівні вивчено сутність та умови самореалізації людини як родової істоти. На психологічному рівні самореалізація розглядається як потреба, як діяльність і як об’єктивний і суб’єктивний результат цієї діяльності. На соціальному рівні розглядається конкретна соціальна структура й вирішуються питання про шляхи самореалізації особистості в суспільстві. На педагогічному рівні визначається здатність особистості до виявлення й опредметнення своїх сутнісних сил, розробляються засоби та педагогічні умови, що мають сприяти ефективній самореалізації.