REFERENCES

- Entsyklopediia...*, 2009 – Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii / avtor-ukladach N.P. Navolokova. Kharkiv: Osnova, 2009. 176 s.
- Zinkovskiy, 2008 – Zinkovskiy Yu.F. Samostiina robota studentiv. Entsyklopediia osvity / holovnyi red. V.H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. S. 804 – 805.
- Kodliuk, 2013 – Kodliuk Ya.P. Dydaktyka pochatkovoi shkoly: praktychnyi kurs: navchalno-metodychnyi posibnyk. Ternopil: Aston, 2013. 160 s.
- Kodliuk, 2006 – Kodliuk Ya.P. Testovi zavdannia z dydaktyky pochatkovoi shkoly: navchalnyi posibnyk. Ternopil: TNP, 2006. 64 s.
- Osvitni..., 2001 – Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi posibnyk / O.M. Piekhota, A.Z. Kiktenko, O.M. Liubarska; [Za zah. red. O.M. Piekhoty]. Kyiv: A.S.K., 2001. 256 s.
- Savchenko, 2008 – Savchenko O.Ia. Osobystisno oriientovane navchannia. Entsyklopediia osvity / holovnyi red. V.H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. S.626 – 627.

УДК 159.9.378

DOI 10.31470/2308-5126-2019-44-2-120-127

Галина Радчук,

*доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
практичної психології
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка.*

Halyna Radchuk,

*Doctor of Psychological Sciences,
Professor, Head of the Department of
Practical Psychology of the
Volodymyr Hnatiuk
Ternopil National Pedagogical
University.*

E-mail: galyna01235@gmail.com

ORCID 0000-0002-5809-544X

ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню особистісної готовності викладачів вищих закладів освіти до діалогізації освітнього процесу. Визначено, що повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових: 1) діалогічності викладача; 2) діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається); 3) діалогічності студента. Проаналізовано провідну роль викладача не лише в діалогічній організації освітнього процесу, але і в розвитку діалогічної культури студентів. Виокремлено два аспекти готовності викладача: 1) як педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність); 2) яким чином він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність). Проаналізовано фасилітативні здібності викладача, на основі якої розвивається його особистісна готовність до діалогізації освітнього процесу.

Емпірично доведено, що найбільшою перешкодою у діалогізації освітнього процесу є його догматичність, формалізованість та закритість, стереотипність ролі поведінки як викладачів, так і студентів.

Ключові слова: освітній діалог, формальний діалог, змістовий діалог, особистісна готовність викладачів до діалогізації освітнього процесу, фасилітативна здібність.

The article addresses theoretical substantiation and empirical research of personal readiness of teachers and instructors in higher educational institutions to implementing dialogue as a form of educational process. The essence of educational dialogue is viewed as an integrated procedural form of active learning, which is aimed at transformation of internal experiences of future specialist and acquiring new ones. The author states that a complete educational dialogue depends on three components: 1) the dialogism of a teacher; 2) the dialogic nature of educational material (as a fragment of given educational content); 3)

student dialogue. The leading role of the instructor is being analyzed not only in the dialogic organization of educational process, but also in development of dialogical culture of students. Two aspects of the teacher's readiness are singled out: 1) how a teacher goes through self-realization and personality development (personal readiness); 2) how a teacher contributes to personal growth of students (professional readiness). The article analyzes facilitative abilities of a teacher, based on which the teacher develops personal readiness for implementing dialog as a form of educational process. It has been empirically proven, based on the questionnaires administered to both teachers and students, that teachers often focus on formal indicators, on the monotony and authoritarianism of teaching. Relations between teachers and students are often manipulative, and there is an alienation and indifference of the teaching staff towards students in pedagogical communication. At the same time, dogmatism, formalism, and closeness, and stereotypical role behavior of teachers and students constitute the greatest obstacle in transforming educational process into a dialogue.

Keywords: educational dialogue, formal dialogue, content dialogue, personal readiness of teachers to implementing dialogue in educational process, facilitation ability.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти у нашій державі може справедливо характеризуватись як етап реформування освіти на засадах гуманітарної парадигми, що ґрунтується не на якомусь закінченому знанні особистості, а на відкритості для розвитку, у ціннісно-смысловому осягненні змісту освіти. Відтак, взаємодія суб'єктів освіти набуває рис діалогічного спілкування. Діалог виступає тут як спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти. Стирається принципова межа між змістовим і процесуальним аспектами навчання: процес стає джерелом особистісного досвіду. При цьому викладач виступає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Водночас, можна констатувати, що ідея діалогу, надзвичайно актуальна останнім часом, не знаходить проте своєї сутнісної наповненості та методичної оснащеності щодо використання в освітньому середовищі вищого закладу освіти.

Інтерес до ідеї впровадження діалогу у сфери освіти свідчить про гуманітарну спрямованість освітніх змін (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, С. Белова, І. Бех, А. Вербицький, О. Галицьких, В. Зінченко, Є. Ісаєв, М. Камінська, М. Кларин, С. Кульневич, С. Курганов, Г. Кучинський, С. Максименко, Г. Радчук, Ю. Сенько, В. Сластенін, В. Слободчиков та ін.). При цьому автори наголошують на складності та водночас високій виховній ефективності даної технології, оскільки саме «за інтимно-особистісного діалогу відбувається зустріч двох внутрішніх світів на рівні їх сутності» [Бех, 2003: с. 69].

Основною метою діалогічної взаємодії, на думку представників гуманістичної психології, є здійснення допомоги особистості в досягненні аутентичного існування, розширення сфери самоусвідомлення особистості, знання про самого себе. Особлива роль емоційних зв'язків у становленні особистості підкреслювалась у працях К. Роджерса [Роджерс, 2000].

Аналізуючи діалог як основу повноцінного реального міжособистісного спілкування, С. Братченко виокремлює такі атрибути діалогу: свобода співбесідників, їх рівноправність (взаємне визнання свободи), особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння. Автор підкреслює, що діалог «на найвищому рівні» має місце там, де у

спілкування вступають люди як вільні суверенні особистості [Братченко, 1997]. Порушення цих прав деформує комунікативний простір, відтак, спілкування перестає бути діалогічним.

Проте теоретичний аналіз показує, що проблема особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу не знайшла належного відображення у психолого-педагогічній літературі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особистісної готовності викладачів закладів вищої освіти до діалогізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на вищенаведені теоретичні розвідки, ми хочемо представити освітній діалог як процесуально-цілісну форму активного навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового. Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукуючою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. На нашу думку, в узагальненому вигляді освіту можна представити як цілісний діалогічний процес на різних рівнях: 1) на рівні *формального діалогу* (діалог як форма спілкування суб'єктів освітнього процесу); 2) на рівні *змістового діалогу* (представлення в діалогічній формі освітнього матеріалу); 3) на рівні *особистісно-сміслового діалогу* (діалог як спосіб встановлення ціннісно-сміслової єдності суб'єктів освіти) [Радчук, 2014: с. 279].

Тому варто мати на увазі, що міжособистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу опосередковується тим професійним змістом освіти, що зараз вивчається, і набуває характеру взаємозв'язку: суб'єкт (викладач) – предмет – суб'єкт (студент). Відтак, повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових: 1) діалогічності викладача; 2) діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається); 3) діалогічності студента.

Таким чином, мова йде про готовність до діалогу учасників освітнього процесу. Справді, готовність до діалогу – один з універсальних показників становлення індивіда як особистості. Вона передбачає прийняття особистістю діалогу як особливої ситуації спілкування, що вимагає адекватної поведінки, дотримання деяких правил, утримання у свідомості мети діалогу, не вдаючись до буденного вияснення особистих амбіцій і пріоритетів.

Освітній діалог розглядається нами і як форма активного навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смісловому рівні, і водночас як форма спілкування, у якій вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки, що дозволяє розвінчувати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії. Вирішальне значення такої форми організації навчання у розвитку рефлексивної та смислової сфер особистості майбутнього фахівця забезпечується значною інтенсифікацією навчального процесу, з одного боку, за рахунок інтеграції особистісного та професійного знання, а з іншого, – завдяки самій формі організації занять, адекватній груповій формі психотерапії як моделі особистісного зростання у конкретних умовах соціальної взаємодії, що відкриває широкі можливості для використання динамічних групових

процесів. Відтак, можна стверджувати, що процес розгортання освітнього процесу як діалогічного у єдності формального, змістового та ціннісно-смыслового рівнів передбачає насамперед розвиток як особистісної, так і професійної готовності до діалогу викладачів. Здатність викладача вести діалог із студентами безумовно пов'язана з його особистісними властивостями, стильовими характеристиками діяльності та спілкування, з гуманістичними ціннісними установками. Найважливіші з них – гуманістична спрямованість його особистості, її спонтанність, відкритість та автентичність. Співпраця зі студентами передбачає розвинену потребу в самопізнанні, самоаналізі та самоактуалізації.

Окрім цього, здатність до діалогу є проявом високої професійної майстерності, результатом вдосконалення власної педагогічної діяльності, постійної роботи над собою і, звичайно, необхідного діалогічного досвіду.

Усвідомлення викладачами необхідності організації навчання через конструювання адекватних освітніх ситуацій, що актуалізують суб'єктні позиції як студентів, так і викладачів, базуються на усвідомленні особистісної рівності суб'єктів освіти, відкритості, довірі та позитивному особистісному ставленні один до одного. Рівень діалогізації освітнього середовища, на наш погляд, може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти. Концепція діалогу дозволяє краще зрозуміти й альтернативні способи міжособистісної взаємодії (авторитарний, ліберальний, маніпулятивний та ін.), окреслити орієнтири і засоби їх діалогізації.

Очевидно, що метод діалогу в освіті спрямований у першу чергу на створення специфічного освітнього діалогічного середовища і м'яке, делікатне управління процесами, що відбуваються в цьому середовищі.

Таким чином, роль викладача у контексті діалогізації освітнього середовища бачиться нам як провідна. Саме він відповідальний не лише за діалогічну організацію освітнього процесу, але і за розвиток діалогічної культури студентів. При цьому ми звертаємо увагу на два важливі аспекти, що визначають рівень його діалогічної культури як викладача: 1) як педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність); 2) яким чином він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність).

Ці два аспекти взаємопов'язані, другий базується на першому, впливає з нього. Саме здатність викладача допомогти студентам у складному процесі їх професійно-особистісного становлення, його готовність забезпечити необхідні для цього умови і становить суть його здібності як фасилітатора. Узагальнюючи результати психологічних досліджень на цю тему (Р. Бернс, С. Братченко, А. Ленгле, К. Роджерс та ін.), можна представити особливу здібність викладача – фасилітативну, що складається із чотирьох компонентів: здібність бути собою; здібність самоповаги та поваги інших; здібність саморозуміння та розуміння інших; здібність допомоги та підтримки [Ленгле, 2004: с. 108]. На нашу думку, саме на підставі фасилітативної здібності викладача розвивається його особистісна готовність до діалогізації освітнього процесу.

Проте педагогічна практика засвідчує, що однією із серйозних перешкод діалогізації освітнього середовища вищої школи є неготовність викладача до повноцінних діалогічних стосунків. Мова йде перш за все про особистісну готовність. Діалог – це спілкування, центроване на процесі, а не на результаті. Співбесідники не ставлять за мету вплинути один на одного, але при цьому діалог створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки особистісне зростання обов'язково передбачає свободу самореалізації. У термінах К. Роджерса цей аспект визначається як істинність самовираження, конгруентність. Прийняття власної свободи вимагає певних зусиль, але при цьому людина отримує шанс реалізувати свій потенціал свободи і відповідно перед нею відкривається простір особистісного зростання [Роджерс, 2000].

У реальному ж педагогічному спілкуванні досягнення рівності є дуже непростою проблемою. Особливо у педагогічних ситуаціях, де співбесідники мають об'єктивні соціально регламентовані ознаки нерівності. Комунікативні права і відповідальність у діалозі покликані зафіксувати межі свободи співбесідників і перейти, таким чином, до невіддільних стосунків. Це означає перестати ставитися до іншої людини як до речі, до об'єкта і визнати її суб'єктність, поставитися до неї як до особистості.

Аналіз педагогічної практики свідчить про серйозну деформацію професійної діяльності викладача, що проявляється в орієнтованості на формальні показники діяльності, небажання відмовитися від застарілих стереотипів, орієнтацію на монологічність та авторитаризм викладання. Навіть самі студенти настільки звикають до авторитарного стилю спілкування, що, коли викладач пробує встановити з ними партнерські стосунки, вони часто сприймають це як професійну слабкість викладача.

З метою вивчення й аналізу освітнього середовища щодо відповідності характеристикам освітнього діалогу ми розробили анкети для викладачів та для студентів, котрі за допомогою семантичної семизначної шкали повинні були оцінити наступні характеристики освітнього процесу, що утворюють біполярні пари:

- суб'єкт-суб'єктний, діалогічний характер стосунків викладачів та студентів – маніпулятивний (суб'єкт-об'єктний) характер педагогічних стосунків, домінування викладача;

- контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси) – догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань і норм, котрі підлягають безумовному копіюванню та засвоєнню;

- ігровий характер навчально-виховної взаємодії через створення ситуацій імітації, моделювання, імпровізації – ригідність і стереотипність навчальних методів, відсутність можливостей програвання, моделювання навчальних ситуацій;

- відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, невизначених, парадоксальних фактів, які не мають однозначного тлумачення – однозначність, закритість освітнього матеріалу;

– експресивність (відкритість щодо внутрішнього світу) суб'єктів освіти (викладачів та студентів) – закритість, стереотипність рольової поведінки як викладачів, так і студентів;

– створення умов для актуалізації ціннісно-сислової сфери суб'єктів освіти (як студентів, так і викладачів) у навчальному процесі – відсутність можливостей для осмислення освітнього матеріалу, смислопошукової активності, розвитку ціннісно-сислової сфери;

– щире зацікавлення, емпатійне співпереживання та доброзичливість як загальний емоційний фон стосунків між студентами та викладачами – відчуженість та байдуже ставлення до того, що відбувається;

– повага до особистості, що базується на дотриманні особистісних кордонів, – відсутність взаємоповаги, постійне порушення особистісних кордонів.

При цьому оцінювання відбувалося з двох позицій: 1) бажаності (необхідності) цих характеристик освітнього процесу для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців; 2) наявності (присутності) характеристик у реальному освітньому процесі.

У дослідженні взяли участь 86 випускників – майбутніх учителів, психологів та соціальних працівників та 38 викладачів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Результати емпіричного вивчення (за семизначною шкалою) розуміння викладачами та студентами необхідності вибудовувати освітній процес з діалогічних позицій та реального стану діалогізації освітнього середовища представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна оцінка викладачами та студентами бажаності та наявності діалогічних характеристик освітнього процесу

Назва характеристики	Викладачі		Студенти	
	Оцінка бажаності	Оцінка наявності	Оцінка бажаності	Оцінка наявності
Суб'єкт-суб'єктний характер стосунків	6.8	5.6	6.5	4.1
Контекстуальність освітнього процесу	6.0	2.8	6.0	3.1
Ігровий характер навчально-виховної взаємодії	6.2	4.4	6.4	4.5
Відкритість освітнього матеріалу	6.1	5.2	6.1	4.6
Експресивність суб'єктів освіти	5.6	3.8	5.6	3.3
Актуалізація ціннісно-сислової сфери суб'єктів освіти	6.6	5.5	6.4	4.3
Емпатійні, доброзичливі стосунки	6.5	5.5	6.6	4.1
Повага до особистості	6.9	5.8	6.8	4.3

Як бачимо, як викладачі, так і студенти здебільшого одностайні в розумінні необхідності діалогізації освітнього середовища. Хоча викладачі загалом вищими балами відзначають значущість діалогічних параметрів для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців. При цьому найвище оцінюється «повага до особистості, дотримання особистісних кордонів» (6.9 та 6.8 відповідно). Найменш важливими як викладачі, так і студенти вважають «експресивність (вільне вираження почуттів, відсутність маски) суб'єктів освіти» (5.6) та «контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси)» (6.0).

Водночас можна стверджувати, що реальна ситуація освітнього процесу істотно відрізняється від бажаної. При цьому критичнішими в оцінюванні усіх освітніх характеристик виявилися студенти. Найнижчі оцінки як у викладачів, так і у студентів отримала така характеристика, як «контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси)» (2.8 та 3.1 відповідно). Більшість викладачів вважають, що реальний навчальний процес будується на засадах поваги до особистості та дотриманні особистісних кордонів (5.8), а стосунки між викладачами і студентами мають суб'єкт – суб'єктний характер (5.6).

Студенти ж найчастіше незадоволені формалізованістю освітнього процесу (3.1) та закритістю, стереотипністю рольової поведінки викладачів та студентів (3.3). На відміну від викладачів, студенти вважають, що стосунки викладачів зі студентами часто носять маніпулятивний характер (4.1) та у педагогічному спілкуванні спостерігається відчуженість та байдуже ставлення (4.1). Незадоволені студенти і недостатньою актуалізацією ціннісно-смислової сфери у навчальному процесі (4.3), а також стосунками з викладачами, які не завжди базуються на взаємоповазі (4.3).

Отже, емпіричне дослідження показало недостатню готовність (на рівні осмислення) суб'єктів освіти до розбудови освітнього діалогу. Якщо ж проаналізувати представленість (з точки зору суб'єктів освіти) діалогічних параметрів у реальному освітньому процесі, то найбільшою перешкодою у діалогізації освітнього простору є догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань і норм, котрі підлягають безумовному засвоєнню, а також закритість, стереотипність рольової поведінки викладачів та студентів. Тут варто особливо підкреслити, що саме завдяки щирості та відкритості суб'єктів освіти (викладачів та студентів) та контекстуальності освітнього змісту, як його орієнтованості на особливості внутрішнього світу особистості студента, створюються як формальні, так і змістові умови для розгортання діалогічного процесу.

Висновки. Таким чином, діалог як форма організації спілкування суб'єктів освітнього процесу є для сучасної освіти важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – один з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті. При цьому насамперед викладачі, котрі відповідальні за створення діалогічного освітнього

середовища, і на особистісному, і на професійному рівнях не достатньо готові до цього.

Тому, на наш погляд, у першу чергу варто звернути увагу на розвиток у викладачів рефлексивної культури, що є передумовою розвитку культури діалогічної. Адже основним компонентом рефлексивної культури є адекватне ставлення людини до самої себе, а також осмислено-пізнавальне ставлення до світу, до своєї професійної діяльності, до інших людей як суб'єктів, що лежить в основі готовності до розбудови діалогічних взаємин. У цьому зв'язку надзвичайно важливо створити умови для набуття викладачами досвіду діалогічного спілкування, як на формальному, так на змістовому рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех, 2003* – Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
- Братченко, 1997* – Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С.Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – М.: Смысл, 1997. – С. 201-222.
- Ленгле, 2004* – Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Ленгле. – М.: Генезис, 2004. – 128 с.
- Радчук, 2014* – Радчук Г. К. Аксиопсихология вищої школи. Монографія / Г.К.Радчук. – Тернопіль, ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. – 380 с.
- Роджерс, 2000* – Роджерс Карл. Творчество как усиление себя / Карл Роджерс // Гуманистическая и трансперсональная психология. Хрестоматия / [сост. К.В. Сельченко.] – М.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – С. 296-306.

REFERENCES

- Bekh, 2003* – Bekh I. D. Vychovannia osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady: Nauk. vydannia. – K.: Lybid, 2003. – 280 s.
- Bratchenko, 1997* – Bratchenko S. L. Mezhllychnostnyi dyaloh y eho osnovnye atributy / S.L. Bratchenko // Psykholohyia s chelovecheskym lytsom: humanystycheskaia perspektyva v postsovetsoi psykholohyy / [pod red. D.A. Leonteva, V.H. Shchur]. – M.: Smysl, 1997. – S. 201-222.
- Lenhle, 2004* – Lenhle A. Zhyzn, napolnennaia smyslom. Prykladnaia lohotherapyia / A. Lenhle. – M.: Henezys, 2004. – 128 s.
- Radchuk, 2014* – Radchuk H. K. Aksiopsykholohiia vyshchoi shkoly. Monohrafiia / H.K.Radchuk. – Ternopil, TNPU im. V.Hnatiuka, 2014. – 380 s.
- Rodzhers, 2000* – Rodzhers Karl. Tvorchestvo kak usylenie sebia / Karl Rodzhers // Humanystycheskaia y transpersonalnaia psykholohyia. Khrestomatyia / [sost. K.V. Selcheniuk.] – M.: Kharvest, M.: AST, 2000. – S. 296-306.