

**Міністерство освіти і науки України**  
**Тернопільський національний педагогічний університет**  
**імені Володимира Гнатюка**  
**Факультет педагогіки і психології**  
**Кафедра психології розвитку та консультування**

**ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ**  
**ЯК ГУМАНІТАРНА ПСИХОДИДАКТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ**  
**ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Монографія  
*за науковою редакцією Галини Радчук*

Тернопіль, 2023

УДК 378:316.454.5

О – 72

*Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка /протокол № 3 від 26 вересня 2023 р.*

Рецензенти:

О.М.Кікнежді – доктор психологічних наук, професор

О.Є.Фурман – доктор психологічних наук, професор

І.М.Періг – кандидат психологічних наук, доцент

**Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти.** Монографія / за наук. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 300 с.

ISBN 978-617-595-126-2

У монографії вперше подано обґрунтування психолого-педагогічного забезпечення інноваційної гуманітарної психодидактичної технології вищої освіти – освітнього діалогу як науково-теоретичної та предметно-практичної діяльності. Розкрито аксіологічні вектори та методологічні засади становлення освітнього діалогу в контексті сучасних освітніх викликів. Обґрунтовано психолого-педагогічні передумови розбудови освітнього діалогу в середовищі вищої освіти. Представлено досвід використання освітнього діалогу у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін та проведення психоедукаційних заходів.

Адресовано викладачам закладів вищої освіти, студентам, науковцям-психологам, учителям, практичним психологам, представникам громадських організацій просвітницького спрямування.

УДК 378:316.454.5

О – 72

© ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2023

## **Зміст**

**ПЕРЕДМОВА** (Г.Радчук) ..... 5

### **РОЗДІЛ І АКСІОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ**

#### **РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

1. Проблема діалогу в філософсько-психологічному дискурсі (О.Шевченко)..... 11
2. Гуманістична та гуманітарна парадигми як методологічні засади розбудови освітнього діалогу в середовищі вищої освіти (Г.Радчук) ..... 34
3. Гуманістичні технології освіти як складова освітнього середовища підготовки майбутніх психологів (І.Андрійчук) . 52
4. Концепція освітнього діалогу як гуманітарної технології сучасного освітнього простору (О.Слободянюк) ..... 71
5. Сімейна субкультура як діалог дорослої та дитячої культури (В.Сіткар)..... 90

### **РОЗДІЛ 2 ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ В СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

1. Механізми становлення суб'єктності як ціннісно-сміслової основи особистості (В.Олексюк).....109
2. Особливості готовності майбутніх викладачів до діалогізації освіти в професійній діяльності (М.Вінничук).....126
3. Психологічні особливості розвитку резильєнтності студентської молоді (Х.Дзюнь) .....140
4. Гендерна проблематика у контексті діалогізації освітнього простору (Р.Чіп) .....155

5. Психодидактичні засоби діалогічної взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі вищої школи (М.Шпак) .171

### **РОЗДІЛ 3 ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ТРЕНІНГІВ**

1. Психолого-педагогічні та методичні особливості розробки та реалізації навчальної дисципліни у формі освітнього діалогу (Г.Радчук).....	199
2. Діалогізація навчального процесу в контексті підготовки майбутніх психологів до консультаційної діяльності в соціальній сфері (Г.Гончаровська) .....	225
3. Психоедукаційна програма як ефективний інструмент у становленні лідерських якостей майбутнього педагога (О.Логвись) .....	241
4. Освітній діалог у контексті викладання дисципліни «психологія переговорів» (Г.Свідерська) .....	267
5. Освітній діалог у реаліях дистанційного навчання (на прикладі дисципліни «Психологічна профілактика булінгу») (О.Воронкевич) .....	282
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	298

## **ПЕРЕДМОВА**

***Навчання – це розпалювання полум'я,  
а не наповнення посудини  
(Сократ)***

Сучасні тенденції розвитку освіти, зокрема, реалізація Національної стратегії розвитку освіти в Україні, ставлять у центр уваги особистість, яка прагне до самоактуалізації та самозростання й вимагає створення персоналізованого навчального середовища, організацію такої педагогічної взаємодії, в якій би учень чи студент був включений суб'єктно, тобто займав суб'єктну позицію. Такі якості, як активність, самостійність, відповідальність, ініціативність, автономність, творчість характеризують суб'єктне ставлення до життєдіяльності і визнаються пріоритетними в особистісному та професійному становленні.

Незважаючи на визнання індивідуальної неповторності кожної особистості, при використанні конкретних методів впливу людина, насправді, все ж залишається об'єктом зовнішніх впливів і педагогічного маніпулювання. Тому в маніпулятивній, одномірній, об'єктній, монологічній стратегії впливу людині відводиться пасивна роль, а її унікальна людська сутність знеособлюється. Такому песимістичному, одномірному підходу до людини в освіті протиставляється оптимістична традиція, що базується на вірі в конструктивне, активне, творче начало людської природи. Даний напрямок називають особистісним, або гуманістичним. Психологічною умовою реалізації такої стратегії впливу є діалог. Отже, діалог визначає психологічний зміст розвивальної стратегії впливу, найбільш оптимальної при організації взаємовідносин

загалом між людьми, так і в процесі реалізації завдань навчання та виховання.

Справді, 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. Однак незважаючи на зростання кількості досліджень, повноцінної теорії діалогу на рівні педагогічної практики поки що не існує.

Появу інтересу до діалогу традиційно пов'язують з першою половиною ХХ століття (праці М. Бубера, М.Бахтіна, В. Біблера). Однак діалог був відомий і античним філософам. Звертання до ідеї діалогу ми знаходимо ще в майєвтиці Сократа. Як підкреслює Г.Дьяконов, багатство, глибина процесуально-цілісної, духовно-сміслової феноменології діалогу зумовляють потужний теоретико-парадигмальний потенціал вказаного наукового напрямку. Водночас він слушно зауважує, що діалог варто розуміти як розмову будь-якої кількості співбесідників. Оскільки у цьому слові фігурує префікс «діа», але не у значенні «два». Насправді, «діа» означає грецькою «роз-», «через», «крізь», а «логос» виступає в одному з основних своїх значень – «слово». Отже, діалог – це у буквальному розумінні «роз-мова», слово, яке проходить через усе коло співбесідників, ними співпроживається, пропускається через себе, осмислюється.

Водночас, можна констатувати, що ідея діалогу, надзвичайно актуальна останнім часом, не знаходить проте своєї сутнісної наповненості та методичної оснащеності щодо використання в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Тому команда

викладачів кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка обрала темою науково-дослідної роботи: «Психолого-педагогічні засади становлення освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології» (номер державної реєстрації: 0118U003130). Впродовж 2018 – 2023 років викладачами була розроблена та реалізується на практиці інноваційна гуманітарна технологія – освітній діалог. Ця монографія – результат науково-педагогічних пошуків та набуття професійного досвіду щодо реалізації у педагогічній практиці освітнього діалогу як інноваційної гуманітарної психодидактичної технології.

Освітній діалог розглядається нами як форма активного навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смісловому рівні та здійснюється у спосіб педагогічного спілкування, що реалізується на різних рівнях: формального діалогу (як організаційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу); змістового діалогу (представлення в діалогічній формі матеріалу, який вивчається); особистісно-сміслового діалогу (як способу встановлення ціннісно-сміислової єдності суб'єктів освіти на основі сприймання предметного змісту).

Останнє означає пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності людини як активного носія суб'єктного досвіду. У такому контексті майбутній фахівець стає основною цінністю освіти, “мірою усіх речей”, метою, результатом, критерієм оцінки якості освіти. Освіта завжди є функцією суб'єкта і співвідноситься з індивідуальним життєвим шляхом і досвідом людини. Освіта є результативною, коли людина не тільки адекватно сприймає знання,

однак на їх основі будує свою поведінку, змінюється і удосконалюється. У процесі освіти здійснюється своєрідне “окультурення” індивідуального досвіду студента, його збагачення, розбудова, перетворення, що і складає вектор особистісного розвитку майбутнього фахівця. Відтак, освітній діалог актуалізує потенціал особистісного становлення майбутнього фахівця.

Власне така діалогічна форма навчання передбачає перетворення дії викладача із самодостатньої, монологічно замкнутої на рівні професійного покладання цілей і зовнішньої стосовно навчальної дії студента у спільну зі студентом пізнавальну діяльність, де взаємоосмислено, на ціннісно-смисловому рівні, будується спільний зміст освітньої діяльності. Діалогічні стосунки у процесі навчання неминуче приводять до зміни соціальних ролей викладача і студента та становлення таких суб’єктних позицій, коли викладач не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації і саморозвитку особистості студента.

Таким чином, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й конструювання тих гуманістичних (суб’єкт-суб’єктних) форм навчання, до яких студенти будуть звертатися у своїй майбутній професійній практиці.

Як показує досвід, освітній діалог особливо розкриває потужний потенціал становлення особистості в гуманітарному контексті в процесі вищої психологічної освіти, перетворюючи освіту на суб’єктно значуще осягання світу, сповнене для майбутнього фахівця особистісними смислами, цінностями, ставленнями, зафіксованими у його суб’єктному досвіді. Зміст цього досвіду



процесуально розкривається, збагачується і перетворюється під час навчання. Як наслідок, майбутній фахівець переходить на якісно новий рівень з домінантою суб'єктної позиції щодо соціального і професійного середовища.

Водночас, зважаючи на успішну апробацію освітнього діалогу в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін та враховуючи весь набутий професійний досвід на підставі реалізації освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології, викладачі кафедри ініціювали створення Центру освітніх та психологічних інтерактивних технологій. При цьому метою діяльності Центру визначено розвиток професійно-комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери, а також педагогів та практичних психологів, підвищення психологічної компетентності старшокласників, студентів, викладачів, педагогів, формування у сучасної молоді навичок здорового способу життя та лідерства. Важливо особливо підкреслити, що діяльність Центру базується на підставі використання освітнього діалогу під час проведення просвітницьких тренінгів та різних психоедукаційних заходів.

Такий широкий контекст запровадження освітнього діалогу приносить вагомі результати. Найважливіше, що у процесі навчання у студентів невпинно зростає і поглиблюється професійний інтерес, бажання реалізувати себе у майбутній професії, зростає їхня самостійність, відповідальність, активність, впевненість у собі, рефлексивність, творчість, тобто актуалізується їхній суб'єктний потенціал.

Своєрідним підсумком цієї надзвичайно цікавої і напруженої роботи є представлена монографія. Відтак, у даній монографії відображені не лише методологічні, теоретичні та прикладні розвідки щодо вивчення проблеми освітнього діалогу як гуманітарної технології вищої освіти, але й досвід гармонізації професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця через конструювання інноваційних діалогових технологій навчання у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка.

Монографія містить три розділи. Перший розділ присвячений методологічним та теоретичним засадам становлення освітнього діалогу в контексті сучасних освітніх викликів. Другий розділ розкриває психолого-педагогічні передумови розбудови освітнього діалогу в середовищі вищої освіти. Третій – представляє досвід використання освітнього діалогу у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін і реалізації основних формальних та змістових особливостей освітнього діалогу під час проведення просвітницьких тренінгів.

# **РОЗДІЛ I**

## **АКСІОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Ольга ШЕВЧЕНКО**

### **ПРОБЛЕМА ДІАЛОГУ В ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

Ідея застосування діалогу для підвищення ефективності освіти своїми коренями сягає античної культури філософського пізнання дійсності та навколишнього світу. Проблематику діалогу піднімали давньогрецькі софісти, Сократ, Платон, Арістотель та інші філософи цієї епохи.

У Давній Греції «філософія, як любов до мудрості, від самого початку стає психософією – дисципліною, що вивчає закони існування психічного, визначаючи провідну лінію вчинків і, таким чином, стаючи мудрістю самого життя з його прагненням до вищого блага і бажанням уникнути щоденної метушні» [19].

Вчителі – софісти того часу навчали своїх учнів мистецтву формулювати, проголошувати та захищати свою точку зору у публічних диспутах у суспільно-політичних, правових, військових та торгових справах. Згодом із софістики, що сприяла активному розвитку риторики, було виокремлено:

- діалектику – методи чесного ведення суперечки (вміння знаходити істину через раціональну дискусію між співрозмовниками, що мають різні точки зору);
- еристику – риторику діалогічного мовлення (мистецтво вести спір, діалог, дискусію, полеміку, диспут, дебати тощо; вміння

будувати переконливу аргументацію, ефективно критикувати погляди опонентів; вміння здійснювати успішну комунікацію, вміння перемагати в полеміці за всяку ціну).

Відомий афінський філософ Сократ продовжив справу софістів у дослідженні проблеми людини та її пізнанні самої себе. Своїм покликанням він вважав «виховання людини», смисл якого полягав не в систематизації та накопиченні знань, а у дискусіях та бесідах з учнями.

Сократ вважав, що знання вже знаходяться в голові співрозмовника, і завдання вчителя бачив у тому, щоб вивести ці знання на поверхню, довести їх до свідомості людини, підвести її до вірного рішення за допомогою індуктивного діалогічного міркування, або знайти протиріччя у судженнях співрозмовника.

Сократ вів дискусії особливим способом: ставив співрозмовнику запитання у такому порядку, щоб відповіді формували зв'язну розповідь, де одна думка впливає з іншої. Співрозмовник під час дискусії самостійно озвучував те, про що раніше і не знав, але що зрозумів самостійно завдяки роздумам [22].

Такий вид бесіди було названо «маевтикою». Сам філософ визначав маевтику як тонке мистецтво «родопомочі» (мистецтво допомоги народитися знанням).

Отже, головна мета сократівського діалогу полягала не в тому, щоб розповісти про щось, а в тому, щоб змусити свого слухача здогадатися, зробити важливе для себе відкриття. Та істина, яка зароджується в процесі бесіди, насправді вже і визначає саму розмову [12]. Таким чином опонент стає співшукачем істинного знання, коли, шукаючи відповіді на правильно підібрані запитання,

виявляє слабкі місця у власній аргументації. Тенденція знаходити протиріччя у фразах, зіштовхувати їх між собою і приходити до нового, більш надійного знання стала джерелом понятійної діалектики [24].

Діалог як безпосередній контакт з іншим дозволяє людині «пізнати саму себе». За визначенням Сократа, «діалог» – це певне одухотворене поле пошуку, «відвідування» якого є обов'язковим тільки в парі, оскільки, без присутності двох людей пошук істини не відбудеться, зважаючи на неможливість виникнення спілкування. Без організації справжнього діалогу, на думку мислителя, неможливо отримати справжню мудрість, доступною є лише уявна. У діалозі кожен з учасників має рівні права, незалежно від статусу. Навіть якщо спілкуються учень і педагог [25]. Також він стверджував, що монолог, як форма переконання, малоефективний, тоді як діалог складніший та більш продуктивний.

Головними критиками стародавньої софістики були видатні філософи – Платон (за те, що софісти не розрізняли буття/істину від уявного/думки і спонукали своїх учнів до хибних умовисновків) та Арістотель (за те, що у суперечках софісти свідомо використовували паралогізми, тобто логічні помилки, що також призводило до хибних висновків). Проте, розквіт софізму, що вчив чесній аргументації, а потім його критика за створення смислових пасток, згодом створили передумову для народження європейського способу думки.

Християнство, що активно впливало на наукові погляди епохи Середньовіччя, осмислюючи людину, вищим принципом людської поведінки визнавало принцип «полюби ближнього свого, як самого

себе». Проте, людське спілкування розглядалося не як мета, а лише як засіб, який дозволяє людині звертатися до Бога, котрий, однак, не може відкинути привабливість тимчасових земних благ, захоплення людьми та безкорисливої дружби. Також, релігія визнавала два види спілкування: віруючих один з одним та віруючих з Богом і ангелами.

Науковий рух XIV – XV століть, названий гуманізмом, привносить нове тлумачення природи душі, людина підноситься до рівня вищої істоти. В культурі Ренесансу «людина усвідомлює не лише цінність свого Я, але і набуває здатності творити, вступати в таке спілкування з іншими людьми, яке дає простір для розвитку універсальних здібностей у тих, хто спілкується [21].

Один із головних принципів своєї філософії «все у всьому» Н. Кузанський, італійський натурфілософ періоду переходу від Середньовіччя до Нового часу, запозичив у Анаксагора. Ніколо Кузанський описує ідеал вільної і добродісної людини, що втілює в собі сутність світової природної гармонії [11]. «Все у Всесвіті не тільки є його частиною, але й відображенням усього Всесвіту. Нескінченне відображається у множині, і кожна річ відображає Бога й увесь Всесвіт. Якщо Всесвіт – макрокосм, то людина – мікрокосм, який «всередині людської потенції є по-своєму все». Будь-який об'єкт мікросвіту – це набір його відношень із зовнішнім світом. Людина подібна до Бога своїм духом (*mens*), і, подібно Богові, розгортаючи свою силу, свої здібності, вона відкриває саму себе» [14].

Також ця епоха обирає принципово відмінний підхід до розуміння людського вчинку – розглядає його крізь мотиваційний

аспект і основну суперечність – співвідношення усвідомлюваного і неусвідомлюваного компонентів, що розгортається в подальші етапи в історії психології – Відродження, XVII століття, Просвітництві.

Західноєвропейська культура XVII-XVIII століть розглядає проблеми людини і суспільства у їх взаємодії, людина вже виступає не сама по собі, як окрема особистість, а як діяльний член суспільної групи. Так, представники французького матеріалізму Д. Дідро, Ж-Ж Руссо, розглядали особистість в контексті необхідності враховувати особисті та суспільні інтереси. Також, вони звернули увагу на етичні та психологічні механізми, які керують взаєминами між людьми [21].

В європейській філософській думці наприкінці XVIII ст. в межах класичної філософії започатковується традиція діалогічного мислення. Її вихідним положенням є визнання діалогічного розуміння природи людини, а також пріоритету міжособистісного спілкування, що здійснюється на рівні відношення «Я – Ти».

Перші спроби дослідження міжособистісних стосунків знаходять в німецького мислителя Л. Фейєрбаха та голландського філософа Ф. Гемстергойса, що осмислювали спілкування з Іншими як внутрішню інтенцію людського буття. Останній трактує діалог як спосіб філософських роздумів, форму спілкування між людьми, і зазначає, що тільки в спілкуванні виникає мораль. Ф. Шлейєрмахер розглядає діалог як спосіб самопізнання та самовдосконалення особистості [5].

Значний внесок у вивчення проблеми людини і людського спілкування належить представникам класичної німецької

філософії І. Канту, Г. Гегелю та Л. Фейєрбаху. Вони досліджували питання взаємин суб'єкта з іншим суб'єктом, зв'язок Я і Ти. І. Кант підкреслював, що людина має схильність спілкуватися з собі подібними, оскільки так вона більше відчуває себе людиною. Г. Гегель розглядав самосвідомість як таку, що передбачає міжособистісні стосунки, оскільки людина усвідомлює себе існуючою для Іншого. Л. Фейєрбах вважав, «що людська сутність видима лише в спілкуванні, в єдності людини з людиною, в єдності, що опирається на реальність відмінностей між Я і Ти» [21].

В розумінні проблеми людського спілкування також значним є внесок українського мислителя XVIII століття Григорія Сковороди, творця морально-антропологічної філософії життя. Сковорода підкреслював пріоритет духовно-морального начала в людині і суспільстві. Ідеальні стосунки між людьми, на його думку, пов'язані з інтересами окремої людини, початами любові, спільності та рівності. І лише в спілкуванні людей один з одним народжується мораль [21].

У 20-і роки ХХ ст. виникає філософський напрямок, школа діалогічної філософії – «діалогізм». Філософи діалогу (М. Бахтін, М. Бубер, В. Біблер, Ф. Ебнер, Е. Левінас, Г. Марсель, П. Рікер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі К. Ясперс та інші) «усвідомлювали буття людини та буття культури як діалогічний розвиток, який сам є умовою для пізнання, освоєння та примноження цінностей» [18, с. 143-144].

Поняття «діалог» стає предметом філософської рефлексії і набуває категоріального значення в роботах М. Бубера та М. Бахтіна. Діалог (з грец. – бесіда, розмова), виникнувши як



означення форми усної розмови двох або декількох осіб, переростає у характеристику людської буттєвості. Діалог розглядається як різновид спілкування, як зустріч двох логосів, двох смислів, котрі можуть спілкуватись і взаємовідображуватись у свідомості суб'єкта. Діалог означає сутністне співвіднесення різних систем думки.

Діалог розглядається як складний творчий процес взаємодії між людьми, які є носіями різних культур та різних систем цінностей, передумовою якого постає взаємна відкритість. При цьому утворюється своєрідний комунікативний стан «між», коли одночасно відбувається порівняння та обмін смислами. У діалозі культур таке поєднання смислів відбувається між суб'єктами – представниками різних ідентичностей. У свою чергу, кожна ідентичність передбачає властиву їй систему цінностей, мову, усталені зразки поведінки [13, с.142].

Діалогізм (діалогічність) є одним із основних теоретичних понять М. Бахтіна. Він вводить поняття «межа» і говорить про «позицію позазнаходження» суб'єктів діалогу один щодо одного. Саме феномен «межі», відчуття «інакшості» Іншого створює умови для творчого діалогу та наміру зрозуміти Іншого як самого себе.

Діалог, що спирається на принципи толерантності та взаємоповаги, сприяє взаємозбагаченню суб'єктів спілкування. За умов множинності суб'єктів діалог переходить у полілог (багатомислення) та поліфонію (гармонійне багатозвуччя, «багатоголосся», за визначенням М. Бахтіна). Водночас неприпустимими для філософії є спроби абсолютизації ідеї діалогу [5].

М. Бубер та К. Ясперс трактують діалог як засіб комунікації, в процесі якої мають місце відносини партнерства, рівності, відкритості, взаємоповаги: «Діалог – засіб спілкування, в ході якого стимулюється моральне та духовне ставлення обох сторін комунікації» [18].

Мартін Бубер вважається творцем «діалогічної онтології», оригінальної версії релігійного екзистенціалізму. Для діалектико-екзистенційної теології М. Бубера властиве розрізнення трьох видів діалогу: справжнього, технічного та замаскованого. Автор віддає перевагу першому, наповненому «живим взаєморозумінням». Відношення Я – Ти справжнє, адже воно обопільне й не зумовлене жодними причинними зв'язками. Я і Ти в ньому присутні в усій повноті свого особистісного буття [20].

Карл Ясперс пояснює власну концепцію екзистенції, що сприяє виходу з духовної кризи. Повною мірою екзистенція проявляється під час комунікації через відкритий діалог із «собі подібними», існування яких є, у цьому сенсі, справжньою цінністю [13, с. 144-145]. Його теорія комунікації передбачає спілкування між Я і Ти.

Людське буття, згідно з М. Хайдегером, є завжди «буття з іншими». Не може існувати людина, як сама по собі, як ізольований індивід. Спілкування індивіда, його зв'язок з іншими індивідами складає структуру його власного буття.

«Австрійський християнський мислитель Ф. Ебнер вважав монологічне Я оманною, яка зруйнувала й повинна була зруйнувати всю філософію, що ґрунтується на Я. В основі створеної Ф. Ебнером «пневматології» (науки про «духовні реальності») лежить уявлення про те, що здатність людини говорити являє собою ключ до

звільнення від монологічного мислення. Ця здатність дана людині від Бога, щоб уможливити комунікацію між ними. Для людини Бог являє собою вічне Ти... Він вважав, що слово – це посередник у відносинах між Я и Ти, що представляє собою основу взаємин між людиною й Богом [4].

«Схожої думки дотримувався й філософ Ф. Розенцвейг. В «Зірці спокути» автор зазначив, що кожному «Я» із глибин Господа відповідає «Ти»... Я усвідомлює Ти як щось за його межами, коли воно переростає з монологу в дійсний діалог» [4].

Н. Мокан та І. Чорноморденко, досліджуючи діалог у розрізі взаємодій різних культур, звертають увагу на те, що «діалог стає місцем виникнення відносин, які ґрунтуються на загальнолюдських, надкультурних моральноетичних принципах, що мають силу глобального об'єднання людей. На думку авторів, діалог уникає ситуації, коли при взаємодії певна культура воліє виступати єдиним носієм певних моральних істин. Сама ситуація діалогу встановлює моральні орієнтири, діючи в межах яких, учасники діалогу реалізують принципи рівності, відкритості, відповідальності, ненасильства, толерантності, співучасті [4].

Якщо припустити, що учасниками діалогу завжди постають суб'єкти як носії культури, а кожній культурі притаманна власна ціннісна шкала, то доцільно говорити і про діалог з позиції порівняння різних ціннісних систем [4].

«На аксіологічній компоненті діалогу наголошують і інші філософи-діалогісти. Вони пропонують ідентифікувати співрозмовника не через його приналежність до конкретної культури, а виходячи з його духовної природи, визначеної

абсолютними цінностями. Зокрема, М. Бубер вбачає у діалозі «Я – Ти» відносини, у яких співрозмовник має справу з ціннісною і духовною природою людини. М. Бахтін зазначав, що це відносини якісно різних особистостей, здатних до сприйняття Іншого як самоцінної особистості. Для Е. Левінаса Інший стає єдиною можливістю існування Я як свободи, та тим, хто звільняє його від обтяженості собою» [4, с. 145].

Т. Флоренська, розробляючи основи духовно орієнтованого діалогу, сформулювала наступні принципи діалогічного спілкування:

- необхідність бачити в іншому його внутрішню красу;
- уникати методів впливу та маніпулювання;
- вчитися приймати співбесідника як духовно-гідну людину;
- щиро співпереживати людині в її проблемах і запитах;
- допускати лише оцінку духовно-морального стану людини і уникати оцінки самої людини;
- необхідно налаштуватися і «почути» внутрішній діалог співбесідника;
- допомогти співбесіднику усвідомити причину моральних переживань;
- духовні цінності ззовні не засвоюються людиною, вони прокидаються зсередини, тому важливо допомогти їм народитися і проявитися;
- прагнути допомогти усвідомленню суперечностей між наявним і духовним «Я», але залишати за людиною свободу вибору;
- щоб зрозуміти особливість іншого, потрібно бути немовби зовні нього, дотримуючись дистанції (позиції позаперебування);

- дотримуватися рівноваги між домінантою на співбесіднику і позаперебуванням [16].

Суть діалогу Т. Флоренська вбачає в «духовному пробудженні особистості». Вона зазначає, що навчальний діалог допомагає моделювати діалогічне спілкування, суть якого полягає в тому, щоби сприяти духовному відродженню особистості [18].

Глибинне пізнання психіки зосереджує увагу на архетипних аспектах діалогу як первинної родової форми людського буття і вищого рівня спілкування з людьми (Д. Егоні, Е. Чапля); діалозі як повноцінній передумові самореалізації (К. Роджерс, Т. Яценко).

Представники гуманістичного напрямку приділяють особливу увагу персональному навчанню і розглядають діалог як засіб і стан самореалізації і індивідуалізації дитини, що дозволяє їй стати активною, самостійною, уміючою здійснювати такі основні види діяльності, як праця, спілкування, пізнання. З одного боку, визнається важливість взаємодії особистості із середовищем, соціумом, а з іншого – їй надається право бути незалежною від соціального оточення [3]. Завдання освіти – допомогти людині виробити свою власну позицію в житті, стати суб'єктом взаємодії.

Людська особистість розумілася як така, що прагне до максимальної самоактуалізації у взаємодії з людьми, здатна піднятися над обставинами свого існування й стати господарем своєї долі. Суттєву роль у втіленні такого потенціалу людської особистості К. Роджерс відводив особливим чином організованому міжособистісному діалогу. Одним з двох учасників такого діалогу повинен бути суб'єкт, який прагне розділити буття Іншого, тобто побачити світ очима свого співрозмовника. Світосприйняття цього

«Іншого» виявляє, в той же момент, слабку, але помітну інтенцію до змін. Це – зміна в бік більш просоціального, конструктивного й активістського розуміння себе, свого місця у світі, світу в цілому. Суб'єкт, що прагне цілком, без застережень, розділити зі своїм співрозмовником власне, глибоко особисте розуміння світу, наявне у цього співрозмовника, такими своїми діями врешті допомагає людині віднайти тривкість свого соціального буття [2].

Активне соціально-психологічне навчання (АСПН) та соціально-психологічний тренінг (СПТ) також широко застосовують освітній діалог для забезпечення суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Т. Яценко у теоретичній концепції АСПН, описуючи особистісні деструкції, виокремлює стабілізовані утворення психіки суб'єкта, які породжують бар'єри в його контактах з іншими людьми і таким чином ускладнюють реалізацію його власних потреб і цілей. Ця особистісна деструкція визначає дисфункцію спілкування і може знайти вираження в замаскованих невротичних симптомах, що можуть не розпізнаватися суб'єктом. Психокорекційний процес АСПН передбачає оволодіння учасниками дослідницьких навичок аналізу моделей спілкування, аналізу попереднього досвіду на матеріалі кожного з учасників, породжуваному в ситуації «тут і тепер». Основою психокорекційної допомоги є пізнання індивідуальної неповторності несвідомого кожного учасника навчання, що забезпечується розширенням і поглибленням їх соціальної компетентності та засвоєнням оптимальних умінь спілкування (вміння приймати людину і себе такою, якою вона є, розуміти когнітивні передумови виникнення різних емоційних станів, корелювати їх з базовими формами захисту, адекватно

визначати свій внесок у виникнення непорозумінь з іншими людьми) [26].

Курт Левін, який працював над проблемами групової динаміки і соціальної дії, започаткував Т-групи (тренінгові групи), що трансформувалися в такий вид психологічної роботи з групами, який зараз називають терміном «соціально-психологічний тренінг» (СПТ). В ньому учасники можуть досліджувати міжособистісні стосунки з метою більш ефективної взаємодії з іншими. Важливу роль в роботі тренінгових груп відіграє зворотній зв'язок (отримання інформації від навколишніх про те, як вони сприймають нашу поведінку). Така інформація часто відкриває учаснику те, що вислизає від його свідомості, проте, є очевидним для оточуючих. Також СПТ дає можливість учасникам експериментувати з власною поведінкою у штучно створеному середовищі, в безпечній атмосфері підтримки і довіри. І основним стрижнем тренінгу, як зазначає О. Прутченков, є принцип взаємодії в стилі діалогу, що базується на взаємній повазі учасників, на їх повній довірі один одному, готовності вислухати співбесідника і признати його право мати свою точку зору, дотримання рівноправності.

Jerzy Mellibruda – один з основоположників теоретичних та методичних основ СПТ, зазначав, що в людей, які знаходяться в хороших стосунках один з одним, посилюються почуття самобутності, відчуття власної особистісної цінності. І, навіть, незначні кроки в цьому напрямку, які здійснюють партнери по спілкуванню, можуть бути дуже цінними для них. Ствердження образу самого себе у спілкуванні з Іншими людьми – один з

найважливіших чинників розвитку особистості. Інша людина, якщо вона може показати нам в процесі спілкування, що може прийняти нас таким, яким ми є в даний момент, допомагає нам посилити відчуття самотності, унікальності нашого Я. Автор стверджує, що «Партнер – частина зовнішнього світу, але сам факт наших взаємовідносин, мій образ партнера, думки і уявлення про нього якоюсь мірою стають частиною мого внутрішнього світу; точно так само і я присутній у внутрішньому світі мого партнера. Коли в момент спілкування з ним я намагаюсь його якось охарактеризувати, я також характеризую і самого себе» [27].

Отже, розглянуті види групової психологічної допомоги в основі своїй визнають, що інша людина для кожного учасника групи є дзеркалом, дивлячись в яке можна пізнати себе, прийняти себе, зцілити себе, розвивати себе; є тим, хто допомагає створювати самого себе.

Традицію перетворення діалогу в предмет педагогічної психології започаткував Л. Виготський, який обґрунтував ідею розвитку мислення в процесі мовленнєвого спілкування дитини з дорослим. Цю тезу розвинули О. Бодальов, Б. Ломов та С. Рубінштейн, увівши в науковий дискурс положення про суспільний характер свідомості, яке на сьогодні підтверджено емпіричним обґрунтуванням теорії прив'язаності Дж. Боулбі та М. Ейнсворт [6, с. 6].

Ідею навчального діалогу та необхідності його використання в практиці загальноосвітньої та вищої школи досліджували вчені: В. Біблер (школа діалогу культур), С. Курганов, Є. Пассов,



Є. Розенбаум, В. Серіков (ситуативно-діалогова модель навчання), В. Скалкін, І. Соломадін, В. Ямпольський та ін) [18].

В Україні з 1992 р. продовжуються дослідження в руслі Школи діалогу культур в Харківській гімназії «ОЧАГ» (О. Донська, С. Курганов Є. Медреш, В. Осетинський І. Соломадін, Н. Соломадіна). Психолого-педагогічні дослідження були сконцентровані в Лабораторії гуманітарної діалогічної освіти гімназії «ОЧАГ» (науковий керівник І. Соломадін). З 1993 р. психологічними дослідженнями почала займатися Лабораторія методології і теорії психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка (Г. Балл, В. Литовський) [10].

Концепція освіти «Розвивальне навчання» (автори-розробники В. Давидов, Д. Ельконін, В. Рєпкін та інші дослідники) знайшла розвиток у поєднанні з ідеєю діалогу культур (В. Біблер) та з ідеєю освіти, школи, уроку (С. Курганов, В. Литовський). На відміну від традиційної школи, розвивального навчання та інших уроків-діалогів, навчальний діалог С. Курганова особливу увагу приділяв формуванню індивідуального мислення кожного учня.

У своїх працях філософ В. Біблер розглядає логіку початкових моментів мислення, логіку діалогу логік. Він вважав, що «концепція діалогу культур базується на розвитку ідеї про «внутрішнє мовлення» (за Л. Виготським), з її особливим синтаксисом і притаманною їй семантикою сенсу [1]. Його ідеї лягли в основу створення уроків-діалогів С. Курганова, педагога – філолога В. Литовського та вченого – фізика В. Ямпольського.

За результатами теоретичних та практичних досліджень С. Курганов висунув низку ідей [9, 10]:

- розглядати діалог як зміст мислення та навчання, підготовки до творчої праці, як полігон для дослідження продуктивного мислення, «народження мислі в слові» (Л. Виготський);

- «що культура, яку опановують учні в школі, повинна бути представлена як Співрозмовник, який мислить інакше, ніж дитина. У якості такого Співрозмовника може виступати суб'єкт іншої культури – стародавній грек в діалогах про форму Землі, цар Едіп на уроках літератури, Спартак, або вождь племені на уроках історії... І не тільки – таким Співрозмовником міг стати і однокласник під час уроку – діалогу, якщо його репліки, уявлення про предмет довести до ідей визначеної культури;

- що в процесі засвоєння діалогічних значень відбувається їх занурення у «внутрішнє мовлення», відбувається інтеріоризація саме діалогічних значень;

- аналізуючи поняття «внутрішнього мовлення» у Л. Виготського і «двоголосого слова» у М. Бахтіна, прийшов до висновку, що ці різні підходи є одночасно і взаємодоповнюючі. Це важливо для того, щоб зрозуміти, як відбувається індивідуалізація значень, народжується особистісне мислення учнів на уроках – діалогах [9].

Д. Корнющенко запропонував нову технологію гуманітарної освіти, яка отримала назву «інтегральна діалогіка» [8], [15]. Ця педагогічна технологія передбачала систематичне планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти.

Головним завданням особистісно зорієнтованої культурологічної моделі освіти Є. Бондаревська вважає «не сформуванню і навіть не вихованню, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в неї механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу і гідного людського життя, для діалогічної і безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [23, с. 192].

На необхідності діалогізації навчання як засобу розвитку мислення наполягають А. Брушлинський, С. Курганов, А. Матюшкін, І. Полікарпов. А. Абульханова-Славська вважає його чинником розбудови внутрішнього світу і вироблення власної стратегії життя [6].

Роль діалогу в розвитку ціннісно-сислової сфери досліджували також О. Бондаревська, В. Зінченко, З. Карпенко, О. Климишин, Д. Леонт'єв, Г. Радчук, А. Серий, А. Хараш, Т. Флоренська, М. Яницький та ін. Особливості трансформації ціннісної сфери завдяки діалогічній взаємодії досліджували (Н. Асташова, О. Бочкар'єва, О. Ліннік). З. Карпенко репрезентує освітній діалог суб'єктів вищої професійної освіти як універсальний механізм аксіогенезу особистості студента [7].

Г. Дьяконов розглядає діалог у ролі нової методології соціально-гуманітарного пізнання. Його поділ психологічних механізмів діалогу на ідентифікаційні й відособлювальні відкриває широкі можливості для їхньої дидактичної операціоналізації в реальному освітньому процесі [6].

Втілення ідеї впровадження діалогу у сферу освіти сприяє гуманізації сучасної освіти (Г. Балл, Н. Бібік, С. Белова, І. Бех, А. Вербицький, О. Галицьких, В. Зінченко, Є. Ісаєв, М. Камінська, Г. Кучинський, С. Максименко, О. Овчарук, Л. Подшивайлова, Г. Радчук, Ю. Сенько, В. Серіков, В. Слободчиков та ін.).

У культурно-психологічному сенсі освітній діалог є складно-опосередкованою інтелектуально-емоційною взаємодією суб'єктів спілкування – носіїв різних сенсових позицій (Г. Балл, В. Зінченко). Інструментальне забезпечення діалогічної взаємодії у процесі навчання утворює діалектика запитань і відповідей (А. Моключенко) при дотриманні принципів конкордантності і толерантності (Г. Балл). Внаслідок цього, діалогічне навчання має переваги над традиційним (Д. Хазард) у плані відкритості досвіду, свободі вибору предметів і методів навчання, використання творчої фантазії, стимулювання саморозвитку тощо [6].

Особливу увагу привертає концепція освітнього діалогу Г. Радчук, яка розглядає освітній діалог як інноваційну гуманітарну технологію професійного становлення особистості під час навчання у вищій школі. Діалог – особлива онтологія, універсальний простір перетворення особистості. Саме цей діалогічний простір і є полем актуалізації суб'єктних ресурсів людини. Освітній діалог – процесуально-цілісна форма активного навчання, спрямована перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового.

Метою освітнього діалогу є засвоєння професійних знань на ціннісно-смісловому рівні, і, водночас, діалог є формою спілкування, у якій вирішуються проблеми розвитку особистості,

надання їй психологічної підтримки, що дозволяє розвінчувати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії [17, с. 16-17].

Серед досліджень сьогоденного часу можемо відзначити наступні аспекти проблематики діалогічності:

- розвиток ціннісно-сислової за змістом і діалогічної за формою індивідуальної свідомості (З. Карпенко, Г. Радчук);
- діалог культур як регулятивна ідея сучасного буття та мислення (С. Копилов);
- особливості діалогу в психотерапевтичному спілкуванні (Дж. Бюдженталь);
- діалог у глибинній корекції майбутнього психолога (О. Франчук);
- екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти (В. Зінченко);
- витоки та перспективи діалогізації освітнього середовища (О. Слободянюк);
- вивчення особистісної готовності викладачів вищої школи до діалогізації освітнього процесу (З. Адамська, Г. Радчук);
- психолого-педагогічні особливості освітнього діалогу як засобу оптимізації навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах (Г. Карпенко);
- застосування діалогічних методик розвитку духовної культури педагога (М. Бастун);
- вивчення діалогічних технологій як складової практико зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів (Н. Голота);

- основні принципи організації навчального діалогу при вивченні гуманітарних дисциплін (І. Романко, О. Пісоцька);
- дослідження діалогу, як технології формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці (С. Бадер);
- технології організації навчального діалогу молодших школярів (О. Кондратюк);
- особливості організації діалогічної взаємодії на уроках в сучасній школі (В. Мазяр);
- навчальний діалог як передумова готовності майбутніх педагогів до діалогічного навчання школярів (В. Морозова) та інші.

Отже, як бачимо, у перспективу подальших досліджень потрапляє широке коло проблем – від вивчення методологічних основ діалогічного підходу до більш вузьких аспектів розвитку освітнього діалогу.

### **Література**

1. Бастун М.В. Застосування діалогічних методик розвитку духовної культури педагога. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/3313/2/Bastun\\_2.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/3313/2/Bastun_2.pdf) (дата звернення: 09.06.2023).
2. Бочкарьова Н.С. Феноменологічна модель освіти Карла Роджерса. URL: [http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Bochkaryova\\_Rogers.htm](http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Bochkaryova_Rogers.htm) (дата звернення: 09.06.2023).
3. Дьяконов Г. В. Гуманістична психотерапія К. Роджерса і психологія діалогу. *Психологія і особистість*. 2012. № 1. С. 127-136.

URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios\\_2012\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2012_1_12) (дата звернення: 09.06.2023).

4. Злочевська М. В. Концептуальний вимір філософії діалогізму. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2009. № 1 (25). С. 32–35. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/11133/1/06.pdf> (дата звернення: 09.06.2023).

5. Історія філософії: словник / за ред. В. І. Ярошовця. Київ : Знання України, 2006. 1200 с. URL: [https://pidru4niki.com/69982/filosofiya/filosofiya\\_dialogu](https://pidru4niki.com/69982/filosofiya/filosofiya_dialogu) (дата звернення: 09.06.2023).

6. Карпенко Г. М. Психолого-педагогічні особливості освітнього діалогу як засобу оптимізації навчання іноземних мов (на матеріалі викладання англійської мови у вищих навчальних закладах): автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2015. 24 с. URL: [https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/apirantam/Avtoreferat/k.26.133.04/avtoreferat\\_karpenko.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/apirantam/Avtoreferat/k.26.133.04/avtoreferat_karpenko.pdf) (дата звернення: 09.06.2023).

7. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості студента. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали II-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24-25 квітня 2014 р.). Хмельницький : ХНУ, 2014. С. 18-20.

8. Корнющенко Д. І. Інтегральна Діалогіка: Інтенсивна технологія гуманітарної освіти. Академія, 2005. 368 с.

9. Курганов С. Ю. Дитина й дорослий у навчальному діалозі. Х.: АССА, 2021. 192 с.
10. Курганов С. Ю., Соломадін І. М. Школа діалогу культур в Україні. URL: <https://www.culturedialogue.org/node/1778> (дата звернення: 09.06.2023).
11. Кузанський Ніколо. URL: <https://newacropolis.org.ua/articles/kuzanskyi-nikolo> (дата звернення: 09.06.2023).
12. Кучер В. Г. Сократівський діалог: поняття, особливості, застосування. URL: <https://kafedra.com.ua/sokrativskyj-dialog-ponyattya-osoblyvosti-zastosuvannya/> (дата звернення: 09.06.2023).
13. Мокан Н. І. Чорноморденко І. В. Діалог культур як діалог цінностей. *Мультиверсум*. Філософський альманах. 2021. Вип. 1 (173). Том 1. С. 139-152.
14. Мусулін А. Микола Кузанський. URL: <https://newacropolis.org.ua/articles/mykola-kuzanskyi> (дата звернення: 09.06.2023).
15. Ніконенко З. Культура педагогічного спілкування. URL: [https://www.academia.edu/6258940/%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_3](https://www.academia.edu/6258940/%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_3) (дата звернення: 09.06.2023).
16. Принципи діалогічного спілкування, за Т. О. Флоренською, їх значення в управлінні морально-психологічним кліматом організації, управлінні конфліктами. Реферат. URL: <https://studfile.net/preview/2914929/page:9/> (дата звернення: 09.06.2023).



17. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика* (Серія: Психологія). № 1 (56), 2017. С. 15-21.

18. Романко І. Г., Пісоцька О. О. Основні принципи організації навчального діалогу при вивченні гуманітарних дисциплін. URL:

[http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/7630/1/Osno\\_vni\\_pryntsypy\\_orhanizatsii.pdf](http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/7630/1/Osno_vni_pryntsypy_orhanizatsii.pdf) (дата звернення: 09.06.2023).

19. Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 916 с.

20. Салій А. Два образи віри Мартіна Бубера в призмі новітньої юдейської філософії. URL:

[http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/2085/1/Buber\\_vira.pdf](http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/2085/1/Buber_vira.pdf) (дата звернення: 09.06.2023).

21. Сластенко Є. Ф. Проблема комунікації в історії філософської думки. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. Збірник наукових праць. Том. 16 № 2 (2012). С. 20-25. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPK/article/view/9386> (дата звернення: 09.06.2023).

22. Сократівське опитування: прийом для розвитку критичного мислення учнів. URL:

<https://osvitanova.com.ua/posts/3299-sokrativske-opytuvannia-priiom-dlia-rozvytku-krytychnoho-myslennia-uchniv> (дата звернення: 09.06.2023).

23. Фасоля А. М. Особистісно зорієнтована освіта: різноманітність парадигм. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2011. № 2. С. 192-195. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1419>

(дата звернення: 09.06.2023).

24. Філософські погляди Сократа. Реферат. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/philosophy/12809/> (дата звернення: 09.06.2023).

25. Що таке маєвтика в філософії. URL: <https://pyrogiv.kiev.ua/shho-take-majevtika-v-filosofi%D1%97/> (дата звернення: 09.06.2023).

26. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. навч. посібник. Київ: Либідь, 1996. 264 с.

27. Jerzy Mellibruda. Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich Warszawa: Nasza Księgarnia, 1980.

**Галина РАДЧУК**

**ГУМАНІСТИЧНА ТА ГУМАНІТАРНА ПАРАДИГМИ ЯК  
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗБУДОВИ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ  
В СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Пильна увага сучасної освіти до проблеми гуманізації та гуманітаризації пов'язана зі зміною у масовій свідомості загальної картини світу, в центр якої поставлена людина. До останнього часу будь-яка наука вважалася тим більше об'єктивною, чим більше вона була вільна від «людського чинника». Результатом тотального домінування такого підходу в освіті стала її максимальна

диференціація і спеціалізація для досягнення оптимальної суспільної користі, а метою навчання – оволодіння сумою знань, умінь та навичок. Розмова про якість навчання часто зводилася до рівня засвоєння професійних умінь та навичок і оволодіння спеціальними знаннями та компетентностями. Сучасні вищі заклади освіти були більше орієнтовані на прагматичне навчання, підготовку професіоналів-функціонерів. Цьому прагматичному підходу, що, безумовно, має свої позитивні сторони, відповідає і зміст освіти.

Водночас сьогодні на зміну розуміння освіти як форми соціального наслідування поступово приходить бачення її як способу покладання смислу. У сучасній філософській та психологічній науці постулюється теза про те, що освіта передбачає не лише засвоєння студентами перетвореного соціального досвіду і розвиток особистості на цій основі, але й створення образу світу і свого власного образу в цьому світі. Відбувається зміна ідеалу освіти, її перехід від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до «людини культури».

Досвід показує, що традиційний процес вищої освіти, як правило, не актуалізує смислові, ціннісні та рефлексивні джерела роботи свідомості. Можна стверджувати, що активність мислення студента може бути визначена як механічно-репродуктивна. Науковці зазначають, що традиційна організація педагогічного процесу відображає логіку предметних стосунків. Зрозуміло, якщо передавати ціннісно-смислові знання в логіці предметних відносин, то будуть формуватися окремі знання, вміння і навички, але не цінності.

Сучасні дослідники констатують факт дегуманізації освіти (Г. Балл, І. Бех, О. Гук, В. Зінченко, В. Рибалка, Ю. Сенько та ін.). Це проявляється в різних типах відчуження: студента від викладача, студента від навчального закладу, навчального закладу від суспільства. У даній ситуації чужий суспільний досвід, який пред'являється студентам у вигляді змісту освіти, виключає суб'єктивні, особистісні моменти, виявляється відчуженим, дегуманізованим щодо особистості студента. Масова практика вищої освіти будується за технократичним типом, розгортається як виключно система раціональних знань з її жорсткою передбачуваністю, однозначністю поняттєвого апарату. Мова йде про жорстко детермінований стиль мислення, який визначає технології модульно-рейтингового, комп'ютерного, кредитно-модульного, кредитно-трансферного та іншого навчання, що покликані вирішити основні проблеми вищої освіти [3].

Безумовно, що педагогічний аспект проблеми відродження людини як суб'єкта культури полягає в гуманізації та гуманітаризації освіти.

Питання гуманізації та гуманітаризації вищої освіти розкрили такі науковці як В. Андрущенко, О. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, О. Гук, М. Євтух, І. Зязюн, П. Кононенко, В. Кремень, В. Лутай, О. Пехота та ін. Тенденція до гуманізації та гуманітаризації освіти застала науку і практику по-іншому поглянути на параметри освітнього процесу. Відтак, хоча зараз й існують спільні напрацювання щодо гуманізації та гуманітаризації освіти, однак сформованої у цілісному вигляді концепції немає.

Вважаємо основоположною думку учених (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай та ін.), що гуманітаризація вищої освіти – це відображення в освітньому процесі гуманістичних тенденцій розвитку суспільства, в умовах котрого, людська особистість визнана найвищою цінністю, що є особливо актуальним в умовах сучасного техногенного розвитку людства. У свою чергу, гуманізація й гуманітаризація є взаємозалежними складовими єдиного процесу підготовки фахівця. Гуманізація та гуманітаризація – це два методологічних принципи, що знаходяться у взаємодії між собою, але мають власні цілі й завдання [7].

На наш погляд, доцільно чітко окреслити основні сутнісні аспекти цих процесів для того, щоб уникнути поверхневого стереотипного тлумачення, що часто побутує серед освітян.

Гуманізація – це визнання цінності людини як особистості, її прав на свободу, щастя, соціальний захист як людини, на розвиток її здібностей, індивідуальності. «Основними складовими частинами гуманізації освіти є такі положення: повага до особистості, довіра до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів й інтересів; створення сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і обдарувань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів для її самовизначення» [7, с.50]. Сутність гуманізації освіти полягає у розгляді людини як складної самоорганізованої системи, у визнанні унікальності, неповторності, самоцінності кожної особистості і траєкторії її розвитку; у зміщенні цільових настанов освіти з інформатизації особистості на створення умов та допомогу у її самовизначенні та саморозвитку; у становленні суб'єктної позиції учителя в освітньому процесі, який повинен забезпечувати

особистісний смисл діяльності тих, хто вчиться, створювати простір для прояву і розвитку їхньої індивідуальності, здійснення свободи вибору. Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів будується навколо одного центру – людини. Якщо гуманізм – це основа системи певних поглядів на світ, то саме людина виявляється системоутвірним чинником, ядром гуманістичного світогляду. Тому гуманність – це сукупність морально-психологічних властивостей особистості, що виражають усвідомлене ставлення до людини як до найвищої цінності [1; 2; 3; 7].

Відтак, гуманізація освіти, з одного боку, є умовою гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, зростання сутнісних сил та здібностей, а з іншого, – є процесом, спрямованим на розвиток особистості як суб'єкта творчої діяльності. Гуманізація освіти має особливе значення, оскільки підкреслює цінність особистості, продукує позитивне ставлення до людей і до самого себе, вказує на необхідність партнерства в стосунках, повагу і турботу про кожну людину, емпатію, вміння співчувати іншому, природність і відкритість стосунків як значущий показник розвитку особистості [8].

Поняття гуманітаризації походить від латинського *humanitas* – той, хто має людську природу, пов'язаний з духовною культурою. Не випадково німецькою мовою гуманітарні науки називаються *die Geisteswissenschaften* – науки про дух. В англійській мові відсутнє поняття «гуманітарні науки». Замість нього використовується поняття *humanities* як широка сфера проявів людського духовного досвіду. Тут можна говорити не стільки про знання і пізнання,

скільки про смислотворення та осмислення. Цій сфері протистоїть наука (science), під якою розуміється діяльність, що пов'язана з отриманням знання у результаті розрахунку та експерименту, тобто, переважно – природничі та технічні науки. Гуманітаризація полягає у збереженні і відновленні екології людини, її тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, особистісної свободи, моралі [8].

Водночас дослідники акцентують увагу на тривожній тенденції у розвитку гуманітарного аспекту змісту освіти, що виражається у її вербалізації та раціоналізації. Перевантаженість інформацією блокує афективно-емоційну сферу особистості, перешкоджає адекватному, цілісному сприйманню дійсності, вступу з нею в «емоційний контакт», її ціннісному осмисленню і «проживанню». Емоційний світ особистості, її творчі потенції, продуктивне мислення фактично витісняються домінуванням інформації. Як наслідок, особистість з теоретичним мисленням, здатна обговорювати будь-які теми, але з розмитотою ціннісною свідомістю, безпорадна в першу чергу в ситуаціях особистісного вибору та самовизначення [8].

Сьогодні освітянам пропонуються два шляхи розв'язання проблеми гуманітаризації освіти. Перший – суто механічний, екстенсивний, який зводиться винятково до включення у навчальні плани і програми більшої кількості гуманітарних і суспільно-політичних предметів. Цей шлях обрали багато закладів вищої освіти України. Спостерігається тенденція зведення процесу гуманітаризації до розширення предметів гуманітарного циклу, збільшення кількості їх годин у навчальному плані. Це вихолощує саму ідею гуманітаризації освітнього середовища, дискредитує її

ціннісно-сміслову спрямованість. Освіченість, звичайно, означає поінформованість і професійну компетентність, але, в першу чергу, характеризує особистісні функції людини як суб'єкта суспільного процесу та індивідуального буття [8].

Інший шлях, який, на нашу думку, є більш плідним, передбачає істотні зміни в самому процесі викладання. Тому сьогодні необхідно говорити не лише про гуманітаризацію навчальних предметів, але й гуманітаризацію самого навчального процесу, освітнього середовища загалом, де актуалізується особистісний досвід як студентів, так і викладачів.

Освіта – це завжди і перш за все особистісні стосунки людей, яких разом звели цінності і смисли освіти. Центральними в процесі освіти є стосунки між викладачем і студентом, відносини «викладання – учіння». У сучасному освітньому процесі ці сфери діяльності розділені і протиставлені одна одній, при цьому жорстко закріплені за викладачем і студентом соціальні ролі того, хто вчить і того, кого вчать; того, хто знає, і того, хто не знає. Такий стиль стосунків викладача і студента накладає відбиток і на роботу студента із навчальною літературою. Розуміння студентом навчального тексту часто обмежується лише оволодінням значеннями, які відображені в категоріально-поняттєвому апараті тексту, але не в його осмисленні, тобто наділенні особистісними смислами.

Пошук, знаходження, осмислення цінностей, представлених у змісті освіти, робить освіту суб'єктною, такою, що розвиває активність особистості студента. Досвід внутрішньої смислопошукової діяльності є, згідно з гуманітарною парадигмою,



специфічним компонентом змісту освіти. Розуміння механізмів актуалізації смислопошукової активності приводить до інакшої, відмінної від традиційного типу, навчальної взаємодії [8; 9].

Відтак, гуманітарна освіта повинна виконувати функцію забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному і соціальному просторі щодо усвідомлення нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів, інтересів, прагнень, потреб, принципів, осмисленого прийняття самостійних рішень. Процес гуманітаризації є процесом пошуку особистісних смислів та цінностей у системі координат освітнього середовища.

Отже, провідними цілями сучасної вищої освіти в контексті її гуманітаризації мають бути загальнокультурні орієнтири, які дозволяють замінити власне знаннєвий підхід на смислотворчий, де і викладач, і студент є активними суб'єктами освітньої діяльності.

Дослідники констатують, що основною умовою наповнення освітніх ситуацій смислом, є її включеність в «живу» діяльність, яка передбачає актуалізацію у людини спів-присутності, спів-дії, спів-чуття, спів-переживання, спів-участі [4; 10]. Тому освіта як сфера спів-діяльності суб'єктів повинна бути побудована на суб'єкт-суб'єктних стосунках. Інакше кажучи, освіта є дійсною настільки, наскільки вона справді реалізує суб'єкт-суб'єктні стосунки. У відповідності до цього педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, партнерству, діалогу, орієнтації на реальну свободу особистості, яка розвивається. Їх потенціал дає можливість активно слухати, адекватно сприймати й аргументувати свої позиції. У діалозі народжуються смисли, утверджуються позиції,

вибудовуються у певну ієрархію цінності, актуалізуються суб'єктні потенціали, створюються умови для унікальної взаємодії, обміну думками, почуттями і цінностями. При цьому рефлексія є основою внутрішньої мотивації особистості, поглиблює процеси осмислення ціннісної сфери.

Як зазначає Г. Дьяконов, на початку ХХІ ст. осягнення й утвердження гуманітарно-духовної природи людини здійснюється на шляху діалогу, тобто на шляху розвитку взаєморозуміння і взаємоповаги, співпраці й взаємодопомоги, демократизації і суспільної згоди, подолання конфліктності й стереотипів людських відносин» [4, с. 13]. Дослідження цілої низки науковців дозволили визначити діалог як унікальний всеохоплюючий спосіб існування культури і людини в культурі, середовище пошуку смислу цінностей [2; 7; 8; 9; 10; 11]. У діалозі з іншим відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу: взаємини співпраці у досягненні спільних цілей і співтворчості. Тому становлення особистості майбутнього фахівця неможливе без діалогу суб'єктів освіти: студентів та викладачів. Власне діалог передбачає гуманістичний стиль стосунків студентів і викладачів та водночас гуманітаризацію освітнього середовища.

Теоретико-методологічний аналіз культурно-феноменологічних витоків діалогу та аналіз педагогічної практики дозволили нам обґрунтувати *освітній діалог* як інноваційну розвивальну форму навчання, що виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця. Освітній діалог – це багаторівнева смислонасичена форма активного навчання, котра здійснюється у спосіб педагогічного

спілкування, що реалізується на різних рівнях: 1) формального діалогу, як організаційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; 2) змістового діалогу, як представлення в діалогічній формі матеріалу, який вивчається; 3) особистісно-сміслового діалогу, як способу встановлення ціннісно-сміислової єдності суб'єктів освіти на основі сприймання предметного змісту [9].

Формальний діалог як організаційна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників реалізує гуманістичні аспекти освітнього процесу. Важливим чинником діалогу є зосередженість людини на партнері, залучення його до співпереживання. Ця особливість діалогу забезпечує розуміння, а не лише готовність допомогти учасникові спілкування. Відтак, основною метою діалогічної взаємодії, на думку представників гуманістичної психології, є здійснення допомоги особистості в досягненні аутентичного існування. Найвагомим на цьому шляху є розширення сфери самоусвідомлення особистості, знання про самого себе. Все це дає змогу посилити потенціал здатності до особистісного вибору й підвищити ступінь свободи людини.

I. Бех виокремлює інтимно-особистісне спілкування, у рамках якого створюються оптимальні умови для розвитку особистості, і яке являє собою “таку суб'єкт – суб'єктну взаємодію, де на основі обміну особистісних позицій суб'єктів можливе їх морально-духовне зростання”. “Діалогічне інтимно-особистісне спілкування, на відміну від монологічного, характеризується тим, що з боку співбесідника виходить активно організуюче саму форму спілкування ставлення до мене, а не тільки до предмета, про який

йдеться” [2, с. 65]. Базуючись на цих позиціях, І.Бех пропонує “конструктивну дискурсивну технологію інтимно-особистісного діалогу в системі “вихователь-вихованець”:

1. “Встановлення базового смисло-ціннісного консенсусу.
2. Прояв “ми-переживання” учасниками інтимно-особистісного діалогу.
3. Попередження перевизначення вихованцем мети інтимно-особистісного діалогу.
4. Забезпечення глибини проникнення співучасниками інтимно-особистісного діалогу у внутрішній світ один одного.
5. Функціонування розвиненої форми інтимно-особистісного діалогу.
6. Прояв “Я-переживання” вихованцем як учасником інтимно-особистісного діалогу” [2, с.69].

Автор наголошує на складності та водночас високій виховній ефективності даної технології, оскільки саме “за інтимно-особистісного діалогу відбувається зустріч двох внутрішніх світів на рівні їх сутності” [2, с.69].

Отже, відкриття Іншого як найвищої цінності, а також самого себе як особливої реальності, значущої і гідної вивчення, звернення передусім до самого себе в пошуку можливостей розв'язання своїх проблем і проблем партнера засобами діалогічного спілкування – найцінніші акценти діалогу. Утім, досягти ефективної взаємодії можна тільки за умови довіри та позитивного особистісного ставлення один до одного, намагання кожного формувати в собі здатність відчувати психологічне буття партнера як власне. Особлива роль емоційних зв'язків у становленні особистості і

побудові міжособистісних стосунків підкреслювалась у працях К. Роджерса. У його концепції емоційне співпереживання відіграє роль засадничої умови особистісного зростання. Емпатія створює сприятливі умови для розкриття і розвитку людини, робить її відкритою до змін і є формою прояву поваги і визнання [12].

Таким чином, діалогічні стосунки є тим оптимальним психологічним фоном організації контактів, до якого мають прагнути люди і який за адекватної зовнішньої репрезентації та внутрішнього прийняття приводить до справжнього взаємного розкриття людей, котрі взаємодіють. Вони здатні створити оптимальні умови для саморозвитку та самовдосконалення обох суб'єктів процесу взаємодії.

Аналізуючи діалог як основу повноцінного реального міжособистісного спілкування, важливо виокремити такі атрибути діалогу: свобода співбесідників, їх рівноправність (взаємне визнання свободи), особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння. Діалог «на найвищому рівні» має місце там, де у спілкування вступають люди як вільні суверенні особистості. Порушення цих прав деформує комунікативний простір, і спілкування перестає бути діалогічним. Реалізуючи свої комунікативні права, особистості необхідно водночас поважати також права співбесідника. Відмова від комунікативної відповідальності особистості є перешкодою для здійснення діалогу і проявом агресивних або маніпулятивних форм спілкування. Гарантований простір свободи не лише створює умови для самореалізації співбесідників, але й підвищує їхню самоповагу, впевненість у собі, когнітивну й емоційну розкритість, стимулює

самопізнання, удосконалення вміння спілкування, а також сприяє формуванню гуманістичних цінностей, визнанню того, що поза мною, у світі не-Я є щось, принципово відмінне від просто зовнішніх умов, а саме – інші Я, близькі і рівноцінні моєму Я [12].

Якраз формальний діалог зосереджений на акцентуванні уваги на партнерських стосунках, на гуманізації освіти в процесі педагогічного спілкування і є передумовою співпроживання предметного змісту освіти, тобто актуалізації процесу гуманітаризації освіти. Однак цей предметний зміст повинен також діалогізуватися. Останнім часом на необхідність діалогізації освітнього матеріалу звертали увагу такі науковці, як А. Вербицький, С. Курганов, В. Морозов, Ю. Сенько, С. Яценко та ін. [5; 6; 11]. Теоретичний аналіз означених підходів дозволив виокремити деякі особливості роботи з освітнім матеріалом у напрямку його діалогізації:

1. Освітній процес стає джерелом набуття особистісного досвіду студента. Навчання втрачає традиційні для нього риси штучності і зовнішньої регламентації та наближається до природної життєдіяльності людини.

2. Освітній текст як фрагмент культури засвоюється через контекст, розвиток Я йде через діалог. При цьому засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання і вміння), а сама ця цілісність, що передбачає імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій.

3. Елементом конструювання є не фрагмент освітнього матеріалу, а подія в житті особистості, яка дає їй цілісний життєвий досвід.

4. Внутрішній світ, особистісний досвід студента і педагога стають частиною змісту освіти. При цьому взаємодія учасників навчальної ситуації втрачає формальність і функціоналізм [8].

Таким чином, діалогізація самого змісту освітнього матеріалу може призвести до актуалізації аксіопсихологічного потенціалу освіти, оскільки внутрішній світ особистості є своєрідним відображенням архітектоніки того життєвого простору, в якому відбувається її становлення.

У діалозі «дві особистості починають утворювати деякий психологічний простір та часову протяжність, створювати єдине емоційне «спів-буття», у якому вплив (у звичному, об'єктному, монологічному сенсі цього поняття) перестає існувати, уступаючи місце психологічній єдності суб'єктів, у якому розгортається творчий процес взаємного розкриття і взаємного розвитку, створюються умови для самовпливу та саморозвитку [9].

На основі *формального* (відображає *гуманістичний* аспект освіти) та *змістового* (відображає *гуманітарний* аспект освіти) діалогу виникає діалог як спосіб встановлення ціннісно-сислової єдності суб'єктів освіти. Загальне смислове поле є якісно іншим утворенням щодо індивідуальних смислів, що його породили. У результаті взаємодії смислів в індивідуальній свідомості відкривається те, що було приховане від неї через її односторонню позицію щодо предмета спілкування (Г. Дьяконов, О. Старовойтенко та ін.) [4; 10]. Загальне смислове поле виступає не тільки носієм смислів обох партнерів, але й джерелом нових, до цього не існуючих смислів. Саме тому, на думку психологів, можна говорити про рівність позицій партнерів у діалозі. Вони

відкривають один одному ті грані бачення предмету, які по-іншому відкриті бути не можуть.

Г. Дьяконов звертає особливу увагу на те, що діалог – це процес і подія спів-буття, само-буття та іно-буття [4]. Водночас це подієво-значущий і динамічно-цілісний процес або процесуально розгорнута і завершено-цілісна подія [4].

Відтак, конструюючи діалогічний простір розвитку особистості, педагог також визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки, працюючи на основі діалогу з іншою особистістю, він, безумовно буде працювати із самим собою. Цей процес повинен відбуватися як взаємна реалізація (спів-реалізація), як спів-буття, як значуща подія. Ця спів-діяльність повинна бути емоційно-сисловою спільністю для суб'єктів, при цьому зберігається відмінність в операціональному складі дій і функцій, що виконуються студентами та викладачами.

Інакше кажучи, мова йде про створення в навчальному процесі своєрідного простору ментальності, міжсуб'єктного пошуку смислу, імітацію особистісно значущих проблем і колізій, які наближаються до сфери значущого для особистості. У такому середовищі студент набуває особистісного досвіду – досвіду суб'єктної, рефлексивної та осмисленої поведінки. У цій ситуації діалог стає смисловим змістом буття, способом спільного проживання та переживання освіти і викладачем, і студентом. Уявлення про спів-буття людини з Іншим, де Інший розуміється як суб'єкт спілкування, задає і нову освітню ситуацію. Не заперечуючи можливості суб'єктно-об'єктного ставлення до світу і людини, в діалогічному підході підкреслюється недостатність такої позиції. Діалог принципово не має закінчення



через невичерпність людини, через смислову природу народженого у діалозі знання. Відтак, діалогічність як спосіб життя та діалог як специфічний операціональний простір при їх глибинному розумінні можуть стати засадами побудови нових освітніх стратегій розвитку. Водночас, якщо будь-яка інноваційна освітня технологія існує у парадигмі суб'єкт-суб'єктного взаємного обміну, то діалогічний підхід дозволяє інтегрувати єдиний смисл, тобто вийти на вищий смисловий рівень взаємодії. У звичайній інтерпретації мова йде про досягнення розуміння. Проте у діалозі це розуміння стає не результатом раціональної домовленості, а продуктом спільної діалогічної смислотворчості [9; 13].

Таким чином, з точки зору освітньої практики надзвичайно важливо оцінити не лише сутнісні аспекти та потенційні можливості діалогу як форми міжособистісного суб'єкт-суб'єктного спілкування (формального діалогу), але особливості змістового діалогу, що проявляється у представленні в діалогічній формі навчального матеріалу. Адекватний психологічний опис діалогу повинен враховувати його специфічний характер як взаємодію суб'єктів, в якій вони проявляють себе як особистості. Діалог з психологічної точки зору характеризується особливими відносинами між суб'єктами в комунікації: відносинами однієї особистості до іншої, відносинами коректного партнерства, установкою на взаємне розуміння, інтересом і пошаною до позиції один одного. При цьому діалогічна взаємодія суб'єктів освіти невіддільна від предметно-пізнавальної, органічно включена в неї і становить її внутрішній смисл, мотиваційно-спонукальну смислову основу.

Водночас важливо зауважити, що освітній діалог виступає як циклічний процес обміну не стільки інформацією, скільки смислами та емоціями, що самоорганізується завдяки рефлексивній комунікації суб'єктів – викладачів та студентів. Це спосіб синергійного взаємозв'язку викладача і студента, розвивальна взаємодетермінація, що опосередковується змістом професійної освіти.

Отже, гуманізація та гуманітаризація освіти – це вимога часу. Мова йде, звичайно, не про так званий «гуманітарний компонент освіти», а про гуманітарний зміст освіти. Водночас гуманізація освіти становить важливу характеристику способу життя педагогів та учнів, що передбачає налагодження справжніх людських (гуманних) стосунків між ними у процесі навчання. Таким чином, завдяки діалогу в освітньому середовищі реалізуються як гуманізація, так гуманітаризація освіти. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні психолого-педагогічних умов становлення діалогічної культури як викладачів, так і студентів.

### **Література**

1. Балл Г. О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу в психології. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 60-74.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Наук. видання. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
3. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми соціології, психології,*

*педагогіки: Збірник наукових праць. Київ: Логос, 2012. Вип.14. 2012. 232 с.*

4. Дьяконов Г. В. Психологія діалогу – наука про психічне, особистісне й духовне буття людини. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 26. С. 12 – 21.

5. Курганов С. Ю. Дитина й дорослий у навчальному діалозі [пер. з рос. Д. В. Шандра]. Харків: АССА, 2021. 192 с.

6. Морозов В. В. Навчальний діалог як передумова готовності майбутніх педагогів до діалогічного навчання школярів.

URL:

<http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6536/3/23.pdf>

(дата звернення: 28.01.2023).

7. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти : моногр. / А. В. Сакун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.

8. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

9. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика / Збірник наукових праць. Київ, ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017, № 1. С. 3 - 19.*

10. Старовойтенко О. Б. Проблема суб'єкта в культурній психології особистості. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* [за заг. ред. В. О. Татенка]. Київ: Либідь, 2006. С. 230-257.

11. Яценко С. Навчальний діалог у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Освітні обрії*, № 2 (49), 2019, С. 83 – 87.

12. Freedom to Learn. Third Edition by Carl R. Rogers and Jerome Freiberg, 2013. Natalie Rogers Separate Property Trust. 406 pg.

13. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learnin. PP. 55–75. URL: <https://www.researchgate.net/publication/248663573> (дата звернення: 22.03.2023).

**Іванна АНДРІЙЧУК**

## **ГУМАНІСТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

На сучасному етапі розвитку суспільства підготовка висококваліфікованих спеціалістів зазнає суттєвих змін. Увагу зосереджено не стільки на формуванні суми конкретних знань, умінь і навичок, скільки на вмінні адаптовуватись до постійно оновлюваних вимог сьогодення, здатності орієнтуватись у складних обставинах професійного життя.

Заклади вищої освіти переслідують мету створення умов для самореалізації та самовизначення особистості студента, підготовки конкурентноспроможного фахівця. Це обумовлено розвитком сучасної освіти у напрямку орієнтації навчально-виховного процесу на гармонійний розвиток особистості студента, формуванні основних компетентностей, яких потребує сучасне життя, оптимізації професійного самовизначення та особистісного становлення. Завдання полягає у створенні умов, які б сприяли

розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню нестандартного мислення, ціннісних орієнтацій і моральних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній та суспільній діяльності.

При організації та проведенні дослідження теоретико-методологічними позиціями слугували: положення гуманістичної психології про сутність особистості та активізацію особистісного потенціалу (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); вітчизняні концептуальні положення розвитку та формування особистості (Г. О. Бал, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський); дослідження процесу професійного становлення особистості психолога (З. М. Адамська, І. П. Андрійчук, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін.).

Сьогодні відбувається модернізація вищої освіти, методологічна перебудова навчального процесу на принципах гуманізації і демократизації, спрямування його на особистісний розвиток студентів, формування в них основних компетентностей. Тому дуже важливим є особистісно зорієнтований підхід викладача до педагогічної діяльності із здобувачами [4].

Уважно розглядаючи теоретичні засади реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні, вчені пропонують враховувати ряд важливих пропозицій, що впливають на впровадження даного підходу в практику роботи сучасних закладів вищої освіти. Сьогодні в цьому напрямку плідно працюють І. С. Якиманська, С. В. Бондаревська, І. Г. Єрмаков, М. В. Кларін, А. В. Киричук, А. Я. Савченко, В. В. Серіков, О. В. Сухомлинська та ін. Необхідність реформування системи освіти в Україні у цьому

напрямі також підкреслюють багато авторів: Г. А. Балл, І. Д. Бех, А. П. Валицька, С. М. Косолапов, В. С. Лутай, С. Д. Максименко, Г. А. Овчинніков, В. П. Подвойський, С. І. Подмазін, Г. К. Радчук, В. В. Рибалка, А. В. Сохань та ін.

Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожен здобувач став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості [1].

Орієнтація на особистісну сутність людини, прагнення звільнити її від одноманітності в суспільному бутті й особистісному розвитку домінують у сучасній теорії і практиці виховання та навчання. Складові цієї домінанти є одночасно і характерними ознаками гуманізації сучасного освітнього середовища.

Як показують результати дослідження та досвід, акцент варто зробити на:

- наданні студентам ініціативи у науковій та пошуковій діяльності, створенні емоційно стимулюючого навчального середовища, розвитку у здобувачів пізнавального інтересу, особистої відповідальності;

- здійсненні навчально-виховного процесу в атмосфері взаємодії, емпатії, довіри, емоційної співдружності;

▪ виконанні викладачем ролі порадики, наставника, консультанта метою якого є створення для студентів реальних можливостей пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, яка б відповідала рівневі розвитку кожного з них.

Як зазначає Г. К. Радчук, «гуманізація освіти, з одного боку, є умовою гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, зростання сутнісних сил та здібностей, а з іншого – є процесом спрямованим на розвиток особистості як суб'єкта творчої діяльності. Водночас гуманізація освіти становить важливу характеристику способу життя педагогів та учнів, що передбачає налагодження справжніх людських стосунків між ними у процесі навчання» [6, с.60].

Організований таким чином освітній процес, на думку Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченка, дає широкий простір для реалізації позиції студента у процесі навчання й виховання. У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, соратником і супутником здобувача. Він є провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії з вихованцями, від нього залежить оперативність врахування їх особистісних якостей, які постійно змінюються у процесі адаптації під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання [5].

Потреба в людях, готових до життя у постійно змінюваному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, покликана до життя і стимулює, каталізує інноваційні освітні

процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму в цілому [9].

Стратегічний напрям розв'язання нагальних освітянських проблем спонукає щонайперше обґрунтувати концепцію реформи освіти, осердям якої є передові інноваційні технології. Згідно з наведеною думкою, навчальний процес має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів. Основну ідею реформування системи вищої освіти можна сформулювати так: ефективність навчання у ЗВО може бути поліпшена завдяки проектуванню і впровадженню інноваційних освітніх систем і технологій. Так, розвиток високих технологій, їх швидка зміна передбачають пріоритетний розвиток творчих і проєктивних здібностей здобувачів.

В освітній технології повинні бути всі ознаки системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх частин, цілісність. Їй властиві цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів. Саме гуманістичні технології освіти покликані сприяти розвитку і саморозвитку особистості здобувача, ґрунтуючись на виявлених індивідуальних особливостях його як суб'єкта пізнання і предметної діяльності.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка технології освіти максимально пов'язані із навчальним процесом, діяльністю викладачів і тих, хто навчається. Проаналізуємо детальніше саме гуманістичні технології освіти.



Гуманістичні концепції - це не жорсткі вимоги, а пропозиції. Щоб навчання і поведінка здобувача стали гуманними, тобто людськими, які відповідають його людській, а не механічній природі, необхідно змінити режим роботи його свідомості. Із режиму відображення (повторення, відтворення переданих викладачем знань і досвіду поведінки) вона повинна бути переведена у режим творчого виробництва власних поглядів і досвіду - навчання, поведінки. Але свідомість - це самоорганізуюча система. Вона не терпить насильства і характерних для формування мислительних операцій виховних і навчаючих впливів традиційної педагогіки. У зв'язку з цим виникає нова для психології проблема: проблема розуміння педагогом необхідності підходу до освіти, як до реально гуманної діяльності, її основною вимогою є зміна ціннісних ставлень викладача, а не тільки студента до свідомості, як носія моральних цінностей, які є джерелом і механізмом саморозвитку [7].

Всі ці процеси є складовими системи освіти і напряду пов'язані з посиленням виховного компонента освіти, духовним і моральним вихованням молоді через знання і переконання. Під гуманізацією освіти розуміють процес створення умов для самореалізації, самовизначення особистості студента в просторі сучасної культури, створення у школі, вузі гуманітарної сфери, яка б сприяла розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню пріоритетних напрямків і ціннісних орієнтацій сучасної вищої освіти.

Тому важливу роль у професійній підготовці магістра зі спеціальності 053 Психологія відіграють знання з курсу «Гуманістичні технології освіти». У програмі даного курсу акцент

робиться на таких найбільш загальних темах: концепції особистісної освіти, технологічне забезпечення особистісно зорієнтованого навчання, педагогічні технології освіти особистості, виховні технології освіти. У процесі вивчення цієї дисципліни студенти знайомляться із основними положеннями гуманістичних технологій освіти, способами реалізації особистісного підходу в процесі викладання навчальних дисциплін, особливостями особистісного та професійного становлення та мислення вчителя. Здобувачі набувають вміння володіти діагностикою особистісних характеристик, ставити ціль особистісного розвитку на основі вікових норм соціалізації особистості, визначати індивідуально-особистісний потенціал вихованців, можливості створення особистісно зорієнтованої педагогічної ситуації засобами навчально-предметної діяльності, на належному методологічному рівні використовувати засоби контекстуалізації та діалогізації матеріалу, застосовувати критерії для оцінки розвитку слухачів, особистісно-розвиваючих можливостей заняття, власної ефективності. Дана програма розрахована на вивчення цієї дисципліни протягом одного семестру, включаючи лекційні, семінарські та лабораторні заняття, самостійну роботу, спрямовані на розвиток навичок реалізації надбань гуманістичної психології у професійній діяльності. Курс передбачає наступні форми звітності: виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань протягом вивчення дисципліни, екзамен після вивчення дисципліни.

В силу цього фундаментальною науковою проблемою, яка потребує усвідомлення, є : «Яка природа того, що ми створюємо, і чому ми це робимо?» А це і є одне із завдань філософії технології.

Відповідаючи на поставлені вище запитання, філософія технології стверджує, що вони повинні носити гуманний характер, не бути ворогуючими природі, суспільству, людині; вони повинні бути гармонізованими з ними [2; 4]. Створення таких "гуманістичних" технологій передбачає зміну поглядів тих хто їх створюють на суть своєї діяльності. Єдиний шлях зміни поглядів лежить через гуманізацію та гуманітаризацію освіти, створення нових концепцій освіти.

Доцільним в контексті нашого викладу є цитування Г. К. Радчук, яка зазначає, що «гуманітарна освіта повинна виконувати функцію забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному і соціальному просторі щодо усвідомлення нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів, інтересів, прагнень, потреб, принципів, осмисленого прийняття самостійних рішень. Процес гуманітаризації є процесом пошуку особистісних смислів та цінностей у системі координат освітнього середовища» [6, с. 65].

Можна стверджувати, що досягнення поставлених перед сучасними освітніми закладами завдань можливо досягнути йдучи шляхом гуманізації освіти. Необхідність гуманізації навчання сформувала ряд вимог та потреб, що вирішуються на даному етапі. Однією з таких вимог є технологізація навчального процесу, визначення змісту та структуризація такої важливої категорії, акцент на це ми вже робили вище.

Як показав аналіз літератури (О. Бабошина, М. Бахтін, М. Боришевський, М. Каган, С. Кульневич, Г. Радчук та ін.) існує два основних напрями гуманізації навчання.

Концепції самоорганізації або синергетичні концепції. Вони розкривають нові перспективи гуманізації навчання загалом. Основним поняттям є «неосвоєні педагогічні потенціали», яке включає у себе і існуючий, проте незадіяний наукою та практикою резерв можливостей. З іншої сторони неприйнятій науковим та педагогічним колективами зміст. Для роботи у даному напрямку педагогу варто самостійно обрати власну позицію для його подальшого розвитку, сформулювати власну думку стосовно таких понять, як: особистість здобувача; виховання; основи самоорганізації особистості; основні методи виховання та навчання.

Зокрема, гуманістичний підхід у психології розглядає людину виходячи із вражень суб'єкта, а не із позицій зовнішнього спостерігача, тобто як індивід сприймає самого себе, який вплив на поведінку індивіда мають його потреби, почуття, цінності, переконання, властиве йому сприймання оточуючої дійсності. Поведінка залежить від тих значень, які у сприйманні індивіда прояснюють його власний минулий і теперішній досвід. Згідно з цим напрямком індивід не може змінити самі події, але може змінити своє сприймання цих подій та їх інтерпретацію [3].

Центральним поняттям гуманістичного підходу є сприймання, тобто процеси відбору, організації та інтерпретації явищ, що сприймаються, які призводять до виникнення у індивіда цілісної картини психологічного оточення. Увага до власного Я, до пізнання самого себе є традиційною для української культури. Ще філософ Григорій Сковорода стверджував, що перш ніж пізнати світ, людина повинна пізнати саму себе як частину Всесвіту. «Якщо

хочеш виміряти небо, землю і моря, - повинен спочатку виміряти себе» [3, с.45].

У сучасних умовах суттєво змінився напрямок формування висококваліфікованих спеціалістів, які формують не обсяг конкретних знань, умінь і навичок, а вміння орієнтуватися в складному середовищі професійного життя, вміння адаптуватися до професії, яка постійно оновлює системні вимоги. Як зазначалось вище, метою сучасної вищої освіти є створення умов для виховання конкурентоспроможних мобільних спеціалістів та сприяння оптимізації їхньої професійної автономії. Майбутній психолог має бути готовим розпочати свою професійну діяльність з певним ступенем професійної самосвідомості. У його концепції власної особистості повинні бути відображені не тільки знання, здібності та навички, необхідні для його кар'єри, але й його розуміння професійних цінностей, без яких розвиток його особистості був би неможливий. Тільки такий фахівець може зрозуміти своє становище в оточенні і на основі цього передбачити наслідки своїх дій [8].

Більшість психологів і педагогів вважають, що молодь є найважливішою для формування професійної спрямованості та професійної самосвідомості. Це основний етап професіоналізації, період побудови життєвої стратегії на основі рефлексії та співвідношення індивідуальних здібностей, статусу, вікових особливостей та потреб із соціальними потребами. Озброївшись професійними знаннями, компетенціями та навичками, майбутні фахівці формулюють уявлення про власні компетенції, норми та стандарти поведінки, розуміють систему цінностей та спосіб життя в обраній сфері професійної діяльності. Життєвий шлях, який

окреслює собі людина – це не тільки фіксований набір ідеальних життєвих позицій, але й якась гнучка лінія, яка з часом заповнюється власними очікуваннями.

Студентство - це період, коли молода людина активно шукає мету і сенс свого існування, визначає своє місце у світі, переосмислює стратегічний напрям свого життя, позиціонує себе в системі трудових, суспільних та інших відносин, вирішує проблеми і виходячи з цього обирає подальший життєвий шлях. Статус соціального розвитку молоді визначається як поріг дорослого життя. Він характеризується тим, що основними завданнями є вибір професії, життєвого шляху, суспільне та особистісне самовизначення. Досягнення цих завдань потребує формування психологічної підготовки до дорослого життя, яка має розвивати особистісні якості, властивості, здібності та потреби, що дозволяють молоді реалізовувати себе на роботі, у суспільному житті та в побуті.

Студентський період, що відноситься до періоду юності, є особливим етапом у житті людини. Вища освіта має величезний вплив на психологічний та особистісний розвиток. Під час навчання в ЗВО за сприятливих умов відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість свідомості, тобто формують стан душі, що характеризує професійну спрямованість. Для успішного навчання у закладі вищої освіти необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприймання, пам'яті, мислення, уваги, володіння комплексом логічних операцій. Саме в студентські роки відбувається перегляд ціннісно-духовної категорії та аксіологічна переорієнтація [5].

Варто зауважити, що психологічний зміст студентського етапу пов'язаний з розвитком самосвідомості, самоствавлення, завданням вирішення професійного самовизначення, входженням у доросле життя. Саме тому з метою визначення особливостей Я-концепції майбутніх психологів нами було проведено емпіричне дослідження впродовж 2022 року. Наш діагностичний комплекс складався із таких методик: тест-опитувальник самоствавлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв); рівень впевненості в собі (Ф. Зімбардо); методика «Шкала Я-концепції Теннессі». Обсяг вибірки – 60 респондентів, студенти першого та четвертого курсу закладів вищої освіти м. Тернопіль, які навчаються за спеціальністю 053 Психологія.

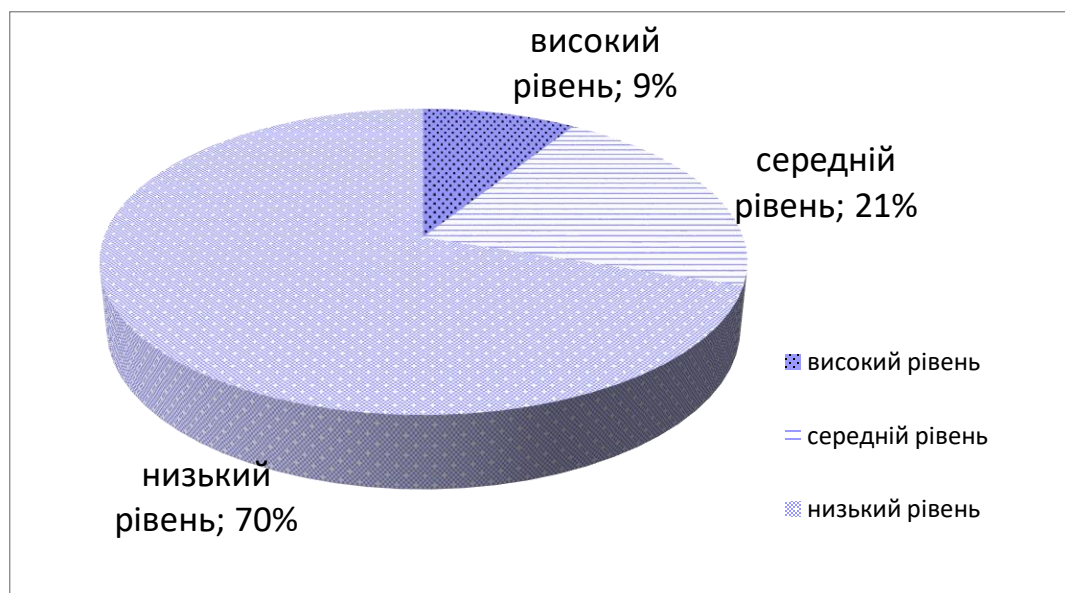
В результаті кількісної та якісної обробки матеріалів констатуючого етапу дослідження, аналізу та узагальнення їх, ми виявили наступні особливості Я-концепції студентів – майбутніх психологів. Проаналізуємо детальніше деякі з них.

Опитувальник самоствавлення (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв) дозволив проаналізувати комплекс факторів ставлення людини до себе. Опитувальник виокремлює дев'ять шкал, що передбачають вимірювання вираженості ставлення до тих чи інших внутрішніх форм поведінки суб'єкта «Я». А саме, відвертість, самовпевненість, самокерівництво, дзеркальне «Я», самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, конфліктність, самозвинувачення. Опитувальник може ідентифікувати три рівні самоствавлення, але з різним ступенем узагальнення: 1) глобальне ставлення; 2) самоствавлення, диференційоване за самооцінкою, співчуттям до себе, інтересом до себе та очікуваним ставленням до

себе 3) з рівнем конкретних дій (готовності до них), пов'язаних з «Я» людини.

У майбутніх психологів за шкалою «Відкритість» переважають низькі показники і становлять 70 % вибірки. Такі студенти мають глибоке усвідомленість власного «Я». Для них притаманна підвищена рефлексивність та критичність. Середній рівень притаманний 21 % досліджуваних. Такі студенти виконують завдання без великого ентузіазму, вони можуть давати не правдиві відповіді про себе, через не бажання проходити методику.

У 9 % переважаючим є високий рівень. Такі студенти є замкнутими та закритими. Вони не хочуть давати відповіді на запитання та не мають бажання розповідати щось про себе та свої особливості (рис. 1).

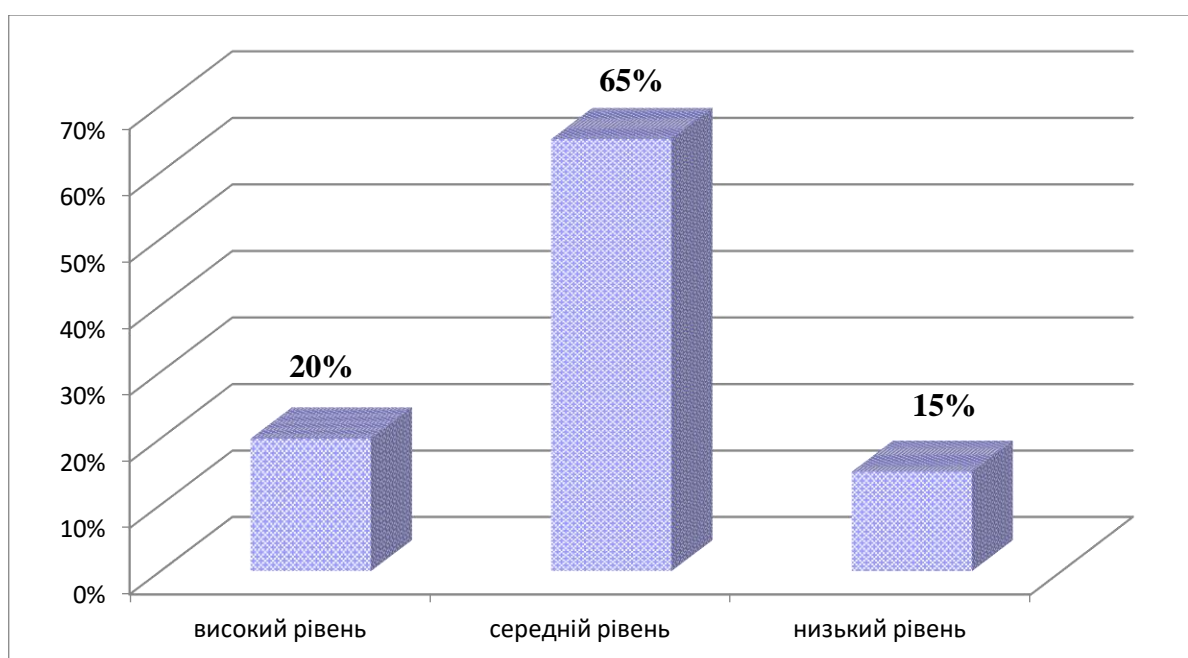


**Рис. 1 Динаміка розподілу показників відкритості у майбутніх психологів**

Аналіз результатів дослідження за шкалою «Самовпевненість» показав, що у студентів переважає середній рівень прояву і становить 65 % досліджуваних. Такі оптаннти чітко виконують



поставлені завдання, вони впевнені у власних силах, проте їм не вистачає наполегливості та кращого усвідомлення свого «Я» для досягнення поставленої мети. У 20 % вибірки переважає високий рівень. Такі студенти надмірно високої думки про себе, у них відсутня внутрішня напруженість при виконанні поставлених завдань. Низькі показники виявлено у 15 % вибірки майбутніх психологів. Вони часто незадоволені власною поведінкою, діями та можливостями (рис. 2).



**Рис. 2 Розподіл показників самовпевненості у майбутніх психологів**

Шкала самокерівництва представила такі показники: високий рівень становить 40 % досліджуваних; середній рівень – 50 % вибірки; низький рівень переважає у 10 % студентів. Аналіз результатів дослідження показав, що у експериментальній вибірці переважаючим є компонент самозадоволеності та становить 60 % загальної вибірки. Такі студенти впевнені в собі, у власній винятковості та не приховують цього від інших. Самокритичність

переважає у 25 % опитуваних, які характеризуються здатністю самостійно вирішувати труднощі та шукати власні помилки. У них адекватне сприймання себе та середні показники самооцінки. Однак є частина студентів, які не вміють контролювати, спрямовувати та відповідати за свої дії та вчинки, не усвідомлюють своєї винятковості та індивідуальності.

Центральною особливістю системи підготовки майбутніх психологів є особистісний розвиток та підготовка. Варто зауважити, що професійна придатність майбутнього спеціаліста не зводиться просто до рівня академічної успішності та підготовки. Для того, щоб студент досягнув успіху як фахівець в галузі психології потрібно мати високий показник професійної майстерності, постійно займатися самоаналізом, чітко усвідомлювати власну поведінку, вміти вести постійний внутрішній діалог та робити висновки. Підготовка майбутніх психологів ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей кожного студента, спрямованих на формування та розвиток у них позитивної професійної Я-концепції.

Проведене емпіричне дослідження дало змогу виявити особливості образу «Я-концепції», притаманне студентам-психологам, що взяли участь у експериментальному дослідженні. Саме тому, для психологів першого курсу властивими є такі особливості: переважаючим мотивом обрання професії є цікавість, причинами вибору професії є самостійний вибір; притаманна невпевненість у можливостях успіху в обраній професії, як результат навчання студенти очікують отримати знання та вміння.

Серед характеристик самоактуалізації, вони володіють: здатністю жити, переважно у ситуації «тут і тепер» та

насолоджуватися цим моментом; підтримують цінності добра, краси, цілісності, відсутності роздвоєнь, унікальності, досконалості, справедливості, порядку, простоти та самодостатності; їм властива віра в людей, та побудова, загалом, довірливих стосунків з людьми; володіння недостатнім інтересом до всього нового, до об'єктів, які напряду не пов'язані із задоволення бажань; притаманний середній рівень креативності; довіра до себе, автономність, незалежність і свобода, позитивне ставлення до себе, природність; недостатне саморозуміння у деяких вимірах, а також недооцінювання себе самого, оцінка своїх уподобань, смаків згідно із зовнішніми умовами, стереотипності; недостатня адекватність самовираження, невпевненість у привабливості та цікавості їх для співрозмовника у процесі спілкування.

Для студентів-четвертокурсників властивими є такі особливості образу «Я-концепції», як: переважання мотиву цікавості; впевненість у своєму виборі професії, який здійснили, переважно, самостійно; вони вважають, що займаються саме тим, чим хотіли, в результатів навчання вони хочуть отримати знання та професійно самореалізуватися.

За характеристиками самоактуалізації, їм властиво: життя за принципом «тут і тепер»; прийняття частини цінностей, якими володіє самоактуалізована особистість (добра, краси, цілісності, відсутності роздвоєнь, унікальності, досконалості, справедливості, порядку, простоти та самодостатності); наявний оптимальний рівень творчості та проявів спонтанності; відкритість до нових вражень, безкорисна спрага нового, інтерес до об'єктів, які не пов'язані, напряду, із задоволенням потреб; достатній рівень

незалежності, свободи, автономності, при відсутності з їхнього боку відчуженості та самотності; мають свою думку та бачення, стосовно різних явищ оточуючого світу, та самих себе, тому не опираються на зовнішню оцінку оточуючих; вірять у природну доброту людини, тому проявляють стійку щирість у стосунках, та будують їх за принципом гармонійності; позитивне ставлення до себе; комунікабельність, та здатність до встановлення міцних і доброзичливих стосунків з оточуючими людьми; відсутність соціальних стереотипів, здатні до адекватного самовираження у спілкуванні. Для студентів четвертого курсу спеціальності 053 Психологія властивою є внутрішня мотивація, яка проявляється у прагненні досягти найбільшої самореалізації, та отримувати задоволення від самого процесу роботи.

Процес становлення професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців у різних сферах, зокрема і в психологічній, тісно пов'язаний із розвитком системи цінностей особистості, в якій важливе місце мають займати цінності, що стосуються професійної діяльності та спільноти. Зміцнення і формування позитивної «Я-концепції» - це завдання вищої школи, оскільки позитивна «Я-концепція» сприяє розкриттю і реалізації внутрішніх можливостей студента в напрямку його успішної професійної підготовки. Особистісний розвиток, зокрема «Я – концепцію» студента - майбутнього психолога можна розглядати і як результат, і як умову функціонування взаємин його з викладачами.

Саме гуманістично-демократична педагогіка, яка базується на ідеї співробітництва, співбуття педагога та здобувача, здатна сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості, її

психологічній підготовці до творчого розв'язання будь-яких завдань.

А. Маслоу стверджує, що головною метою освіти є допомога людині в тому, щоб вона стала «настільки хорошою, наскільки вона здатна». Тому одним із засобів досягнення цієї мети стає відкриття цих здібностей, тобто відкриття себе для себе [3, с.182]. Одним із важливих завдань освіти має бути особистісна підготовка, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи. Саме наголос на особистісному розвитку студентів лежить в основі сучасного підходу до гуманізації освіти, тобто особистісної парадигми в освіті.

Особистісно зорієнтоване навчання розглядає механізми особистісного існування людини - рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність та ін. - як самоціль освіти, досягненню якої в кінцевому результаті підпорядковані його змістові та процесуальні компоненти. При цьому ефективність засвоєння власне предметного змісту зростає завдяки тому, що цей зміст, набуваючи тепер якісно нову особистісну суть, виступає як зміст і середовище становлення особистісного досвіду індивіда.

Отже, аналізуючи сучасну освіту, можна сказати, що її гуманізація є необхідною умовою подальшого продуктивного розвитку нашого суспільства. Реалізація принципів особистісно зорієнтованого навчання сприяє гармонійному розвитку особистості студента, дає можливість проявити власну ініціативність та самостійність. Принципи гуманістичного навчання доповнюють традиційну систему навчання надають їй багатофакторного змісту, що може реалізуватись через спонтанність і творчість викладача. Результатом гуманізації

навчання є поява певного соціально-активного прошарку суспільства, та окремих самостійних особистостей здатних брати на себе відповідальність за власні вчинки. Теорія і практика свідчать, що саме завдяки демократичним та доброзичливим стосункам між студентами та викладачами створюється сприятлива атмосфера активної взаємодії.

### **Література**

1. Балл Г. О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму. *Гуманітарні науки*. 2001. №1. С. 4-11.
2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ, 2010. 416 с.
3. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. Том 1. / ред. Р. Трач, Г. Балл. Київ, 2001. 252 с.
4. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтована освіта: Соціально-філософське дослідження. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 250 с.
5. Подоляк А. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Навч. посіб. Київ, 2006. 320 с.
6. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Вид. друге, розширене і доповнене. Тернопіль, ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. 380 с.
7. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Психолого – педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів. Методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів та практичних психологів освіти. Тернопіль, 2002. 48 с.
8. Ткачук С. Психологічний аналіз самотворення позитивної Я-концепції. *Психологія і суспільство*. 2003. №3. С. 107-114.

9. Shakirjanova K. T., Soliyev I. R., Latibova L. V., Olimov M. S., Baratov A. M., Akmanov B. O., Saydkulov Z. V. Pedagogical technologies and interactive methods as a factor increasing special knowledge of students. 2020. Vol 7, Issue 6.

**Ольга СЛОБОДЯНЮК**

### **КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ ЯК ГУМАНІТАРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Важливе місце у пошуках світоглядних орієнтирів сучасної людини належить освіті. Суспільство наповнюється новими цінностями, у відповідності до реалій буття, а освіта виступає середовищем їх трансляції та прийняття до кожної людини. Кардинальні зміни і перетворення, які при цьому супроводжують цей процес, спонукають сучасних науковців звернути увагу на пошук якісно нових технологій, що забезпечать вирішення проблем освіти.

На відміну від традиційної освіти, з переважання інструментальності, технологічності та спрямованості на результат, основне завдання сучасної освіти – «...допомогти людині у діалозі з іншими культурами, іншими людьми, почути їх, осмислити і відчувати їхні цінності, прислухатися до власного внутрішнього голосу, усвідомити себе, сенс свого існування та визначити своє місце в культурі, а, отже, у житті» [8, с.53].

Сучасний освітній простір інтенсивно реструктурується завдяки впровадженню у діяльність закладів вищої освіти інноваційних методів навчання та нових форм взаємодії викладачів і студентів. Новий підхід ґрунтується на тому, що і викладачі, і

студенти є активними «суб'єктами» освітнього процесу: викладач при цьому виступає в ролі «суб'єкта організації освітнього процесу», а студент в ролі «суб'єкта навчально-професійної діяльності».

Саме одним з таких методів, є активний процес діалогізації освітнього середовища, що сприяє створенню якісно нового простору взаємодії між викладачем і студентом, а також реалізації професійно-особистісного потенціалу майбутніх фахівців.

Донедавна, основним інструментом організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, формою особистісно орієнтованої освіти був навчальний діалог. Дослідження низки науковців дозволили визначити діалог як унікальний спосіб існування культури, середовище становлення ціннісно-сислової сфери, спосіб реалізації евристичних методів, як особистісне й духовно-розвивальне спілкування, як духовний акт, як поле свідомо-рефлексивної активності (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, С. Белова, І. Бех, О. Бондаревська, А. Вербицький, О. Галицьких, В. Зінченко, М. Каган, З. Карпенко, М. Кларін, О. Климишин, С. Кульневич, Г. Кучинський, Л. Крившенко, С. Максименко, В. Слободчиков, О. Старовойтенко, М. Триняк, Т. Флоренська та ін.), розробляються стратегії дослідження діалогічних явищ (М. Боришевський, З. Карпенко, С. Максименко, І. Маноха, В. Роменець, Г. Радчук, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева). Основні характеристики діалогу з точки зору психології: рівність психологічних позицій, суб'єкт-суб'єктна взаємодія і співробітництво (О. Бодальов, С. Братченко, А. Петровський, С. Шеїн). Діалог у педагогіці розглядається як метод навчання і виховання (Ю. Азаров, Ш. Амонашвілі, Я. Коломинський,



В. Сухомлинський). Діалог є ситуативним, мінливим і суб'єктивним, що розширює смисловий простір даного поняття. Крім того, діалог є найважливішою умовою існування та самореалізації суб'єкта, що здійснюється у безлічі контактів з іншими суб'єктами при наявності ускладнень і відмінностей між «Я і Ти». З розглянутих наукових підходів ми з'ясували, що спосіб існування людини у реальному світі – діалог у багатоманітності унікальних зв'язків і взаємовідносин.

Аналіз освітнього процесу вищих закладів освіти показує, що студент, як і раніше, оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої професійної діяльності. Невирішеність даної проблеми зумовлена тим, що відкритість у спілкуванні, орієнтація на ціннісну сферу та смислотворчий потенціал особистості, не може бути забезпечено лише структурними змінами в змісті освіти. Процес діалогізації через використання навчального діалогу є лише частковим, орієнтованим більше на результат, залишаючи поза увагою глибинні зміни.

На нашу думку, освоєння діалогічних технологій навчання ускладнено неузгодженням філософських, епістемологічних і психологічних трактувань феномена діалогу, частковістю та певною помилковістю використання діалогу як інструменту, а не як глибинного концепту реконструкції освіти загалом.

Ми вважаємо, не варто розглядати діалог лише як розмову двох чи будь-якої кількості співрозмовників. Адже етимологія слова показує, що «діа» – означає «крізь», «через». Тобто «діалог» у буквальному перекладі можна розглядати як: розмова, слово, яке проходить крізь усіх співрозмовників та об'єднує їх.

В освіті діалог є не окремим прийомом або фрагментом навчального заняття чи формою спілкування, а складною єдністю, життєдайною формою освітнього процесу. У нашому розумінні, він осмислюється як неперервний універсальний простір перетворення особистості, як поле реалізації інтелектуального та суб'єктного потенціалу людини [9, с. 143].

Діалог як дієвий спосіб пізнання нового зародився в Стародавній Греції і криється в методі античного філософа Сократа, який порівнював свої прийоми з «повивальним мистецтвом» – маєвтикою. Навчаючи своїх учнів, Сократ допомагав їм «приводити у світ не фізичне дитя, а народжувати нові думки». До істинних суджень він спонукав їх саме через діалог. Шлях до остаточної відповіді мудрець прокладав із запитань: спочатку ставив загальне питання, після відповіді на нього пропонував уточнююче. Таким чином, у бесіді, що складалася з запитань і відповідей на них, народжувалося знання про «знаходження» знань.

Інтерес до діалогу не тільки як форми мислення, пізнання дійсності, а й як процесу спілкування виникає на початку ХХ століття.

М. Бубер розробив ґрунтовну концепцію діалогу, яку американський філософ М. Фрідман назвав «життям діалогу». Навіть свої ідеї М. Бубер викладає у формі діалогу, який виступає центральною ланкою його вчення і розглядається як сутнісна характеристика екзистенції людського буття. На думку філософа, істина народжується між людьми, які відкривають її у процесі діалогу. Діалог виступає не просто педагогічним методом або формою, а стає, на думку філософа, пріоритетним принципом

освіти. Можна сказати, що діалогізм М. Бубера є універсальним, оскільки показує перехід діалогу з онтологічного плану в гносеологічний, соціальний, культурний, в контексті яких відбувається спільне породження взаємодій, обмін цінностями, смислами [6].

За В. Біблером, діалог є не лише евристичним прийомом засвоєння монологічного за своїм змістом знання, а визначенням суті і смислу знання, діалогом культур, які спілкуються між собою навколо основних проблем буття, основних «точок подиву» людського розуму. Окрім того, це постійне спілкування у свідомості учня голосів поета (художника) і теоретика. Вступ у внутрішній діалог з образом культури (художнім твором, текстом,) дозволяє суб'єктові зануритися у процес соціальних зв'язків у глибині свідомості, що, за В. Біблером, «є – в логічному плані – процес перетворення розгорнутих і порівняно самостійних «образів культури», її готових феноменів у культуру мислення, динамічну і розплавлену в «точці» особи. Об'єктивно розвинена культура отримує суб'єктне визначення» [2].

Діалогіка В. Біблера походить з діалогіки М. Бахтіна. Але, якщо для М. Бахтіна справжнім є діалог зовнішній, для В. Біблера він – внутрішній.

Учений закликає відмовитися від усталеного стереотипу, істинного діалогу котрий можливий лише з іншою людиною, а діалог із самим з собою – всього лише банальний монолог. Згідно В. Біблера, діалог «внутрішній» у такій же мірі справжній, як і діалог «зовнішній». У «Іншості» самому собі автор споглядає таємницю творчого мислення. Слід відмітити, що В. Біблер застерігає від

примітивного розуміння діалогу як різних видів, котрі зустрічаються у мові людини (науковий, побутовий, моральний), оскільки вони не мають відношення до концепції діалогу. «Діалогічність самої істини, розуміння іншої людини припускає взаєморозуміння «Я-ти» як онтологічно різних особистостей, що володіють – актуально або потенційно – різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини, краси, добра» [9].

О. Старовойтенко аналізуючи філософські концепції М. Бахтіна і М. Бубера, вибудовує систему Я – Інший, як характеристику ситуації життєвого діалогу особистості. Так, конструктивність ідей М. Бахтіна полягає в «акцентуванні, по-перше, тілесної взаємодії суб'єктів, а також подій естетичного сприйняття і творчості в цій взаємодії; по-друге, етапів побудови і змісту образу Іншого-в-Я, реалізації його в різноманітних творчих продуктах, що задають час життя Іншого в культурно-ціннісному просторі; по-третє, закономірностей розвитку самопізнання і Я, за умови безпосередньої присутності Іншого» [9].

Як бачимо, варіабельність пояснень сутності діалогу зумовлена не стільки проявом різних підходів до діалогу, скільки намаганням підійти якомога ближче до суті цього поняття.

Щоб зрозуміти сутність діалогу в освіті, розглянемо більш детально його філософські та культурно-історичні витoki як гуманітарної технології.

Хоча не всі ті, хто пише про діалогічну освіту, посилаються на М. Бубера, усі точно згадують про фундаментальну відмінність, яку філософ провів між навчанням «живого діалогу» (I-Thou або Я-Ти) і видом «знання», яке просто нав'язує єдину перспективу,

розширюючи сферу того ж самого, вже відомого до цього і об'єктивуючи все інше (I-It або Я-Воно). Для діалогічної освіти, в першу чергу, важливо розширити розуміння учня та його здатність бачити речі з більш ніж однієї точки зору. Діалог Бубера виходить за межі інтерсуб'єктивності, при якій дві окремі свідомості взаємодіють один з одним, створюючи нову діалогічну реальність. З цього випливає, наприклад, що коли ми успішно використовуємо певні знання чи технології, наше знання про себе ( або як писав М. Бубер «відчуття себе») поширюється на цю технологію і видозмінює його [6].

Діалогічний простір – це культурно значущий світ, опосередкований комунікаційними технологіями, де рівні «Я-Воно» (I-It) і «Я-Ти» (I-Thou) взаємно переплітаються. Розширення діалогічного простору є «...розширенням того, що означає бути «нами», діалогічна взаємодія полегшує включення в наше спільне почуття ідентичності тих аспектів реальності, які спочатку переживаються як «чужі» або «інші», а пізніше привласнюються» [6].

Два режими буття М. Бубера, об'єктивуючий режим «Я-Воно» (I-It) і діалогічний режим «Я-Ти» (I-Thou), також мають відношення до питання визначення себе і, в більш загальному сенсі, до того, як ми розуміємо поняття і природу концептуальної думки. У режимі «Я-Ти» кожна думка є своєрідною метафорою або способом бачення світу. Те, що є і що не розглядається як технологія, змінюється і розвивається з часом у різних культурах, як і наші ідеї освіти. Якщо ми перейдемо від режиму «Я-Воно» (I-It) до «Я-Ти» (I-Thou), ми виявимо, що ці терміни, технології, освіта стосуються не стільки змістовних областей реальності, яка вже «існує», скільки орієнтацій,

які ми можемо взяти і які формують наші способи мислення та буття[6, с. 218].

Використовуючи термін «технології», ми посилаємось на те, що Л. Виготський називав «опосередкованими засобами», що дозволяють спілкуватися та діяти. Хоча, звичайно, існує багато відмінностей в освітніх технологіях та їх використанні в різних контекстах, ми вирішили зосередитися на тому, що об'єднує їх усіх, як на засобах посередництва у процесі викладання та навчання.

Б. Стіглер стверджує, що західна філософія була сформована систематичним уникненням питання про технології. Б. Стіглер припускає, що «людина» завжди вже технологічна, адже, будь-яка технологія спочатку визначає людину, яка в подальшому продовжує розвиватися взаємно конститутивним чином. Більше того, кожне покоління опиняється в уже технологічно сформованій реальності, де наш спосіб мислення та наша здатність мислити взагалі вже опосередковані відповідними технологіями, оскільки для науковця це лише технологія, яка приносить простір відмінностей, необхідних для рефлексії. [1, с. 44].

Хоча М. Бубер у своїх працях вказує на діалогічний простір, він містифікує це поняття, ігноруючи роль технології. Крім того, діалогічний простір Бубера не є тим простором, який можна було б розширити, оскільки він завжди представлений Бубером як «простір поза простором і часом».

Щоб зрозуміти, як діалогічний простір може бути розширений технологіями, ми повинні розглянути альтернативну концептуалізацію діалогічного простору в освіті. Ця альтернативна концептуалізація виникла в результаті прикладних освітніх

досліджень, що передбачають дослідження впливу різних типів розмов на навчання учнів. У дослідженні було виділено три значущих типи розмов: спірний, кумулятивний і дослідницький. Два з цих типів можуть бути чітко охарактеризовані орієнтацією та ідентифікацією, що використовуються учнями. У спірних розмовах діти не погоджувалися один з одним, не наводячи причин, ототожнюючи себе з власним уявленням про себе, і кожен з учасників бажає бути тим, хто «отримає» відповідь. У кумулятивній бесіді діти часто ототожнювали себе з образом групи як гармонійної одиниці і тому не хотіли критикувати (тобто, погоджуючись один з одним, але не наводячи причин). Формою ідентифікації, яка була визначена як пов'язана з «дослідницькою бесідою», була здатність змінювати свою думку в результаті вступу в розмову з іншими. Це наштовхнуло на питання, з якої позиції окремі учні здатні подивитися на сказане, визнати це неправильним і таким чином змінити свою думку? Концептуалізація цього практичного питання таким чином змусила дослідницьку групу представити ідею ідентифікації з «простором діалогу» або «діалогічним простором», що на відміну, від М. Бублера містило конкретику [5].

Хоча кожне відкриття діалогічного простору унікальне, всі діалогічні простори, колись відкриті, мають щось спільне. Хоча на практиці будь-який даний діалогічний простір може мати обмежений спектр тем і ймовірних результатів, вони не можуть бути визначені заздалегідь, оскільки, будь-який реальний діалог відкриває потенціал для нескінченного сенсу і пошуку смислу. Як зазначав М. Бахтін «...якщо відповідь сама по собі не викликає нового запитання, вона випадає з діалогу».

Лейтмотивом діалогу в освіті є суб'єкт-суб'єктне спілкування. У психолого-педагогічній літературі часто можна зустріти твердження про те, що діалог виконує виховну, розвивальну, навчальну функції. Мета використання діалогу – це і є освіта загалом, освіта особистості, де набувається життєвий особистісний досвід, а освітній простір насичується відповідно особистісними смислами і цінностями.

Ми погоджуємось із думкою Є. Матусова, що всі концепції розуміння сутності діалогу можна поділити на дві групи – інструментальні та онтологічні [3].

Інструментальний підхід характеризується тим, що діалог розуміється як ситуація вербального спілкування між суб'єктами взаємодії, як метод чи стратегія навчання. В основі онтологічного підходу, діалог є способом існування, буття людини. Тобто, можна стверджувати, що якщо інструментальний підхід відображається у підготовці до життя, то онтологічний – це і є життя, його сутність.

Саме це є основою поняття «освітній діалог», яке вперше у своїй роботі висвітлила Г. Радчук. Вона зазначає, що суть освіти « ...у створенні «образу світу і свого власного образу у цьому світі», а не лише у засвоєнні студентом дидактично перетвореного професійного досвіду» [8, с. 265].

Підсумовуючи вищесказане, у нашому розумінні освітній діалог – це технологія змін, що створюють таке середовище, в якому педагог сприяє становленню внутрішнього діалогу особистості, а сам зміст освіти актуалізує ресурсний потенціал розвитку суб'єктів освіти.



Освітній діалог – це підхід і професійний світогляд, а не специфічний метод. Його застосування вимагає переосмислення не лише технік, які використовуються, але і стосунків між педагогом і тим, кого навчають, переосмислення самих знань, які здобуваються в процесі і власного ставлення до цих знань.

Методологічним джерелом освітнього діалогу є розуміння сутності діалогу як рівноправних і паритетних відносин суб'єктів діалогу, які є партнерами. У свою чергу основою такого розуміння виступає єдність суб'єктів діалогу, яка виявляється у близькості їх когнітивних і ціннісних структур, типовості проблемних ситуацій, які виникають перед суб'єктами та уможлиблюють взаємне представлення їх позицій і точок зору.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що процес розгортання освітнього процесу як діалогічного передбачає реалізацію наступних умов:

- розвиток внутрішньої готовності до діалогу;
- становлення діалогічної культури суб'єктів освіти;
- розвиток рефлексії та критичного мислення до готових знань, яке інформує та спонукає думати вперед;
- наближення змісту навчальної діяльності до майбутньої професійної та створення освітніх ситуацій, максимально наближених до життєвої ситуації ї.
- створення єдиної цілісної картини розуміння і пізнання світу.

Тобто, освітній діалог – інтегрує культурні, аксіологічні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смысловому рівні та цілісне професійне становлення особистості в освітньому

середовищі вишу. Відтак, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й конструювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) форм навчання, до яких студенти будуть звертатися у своїй майбутній професійній практиці.

Освітній діалог сприяє тому, що навчання людей покращується через соціальну взаємодію. Ми вважаємо, що учасники освітнього процесу сприяють процесам особистої та соціальної трансформації, коли їх взаємодія включає такі сім принципів конструювання діалогічного простору освітнього діалогу: вільний діалог, культурний інтелект, трансформація, інструментальність, створення сенсу, солідарність та рівність відмінностей.

#### 1. Вільний діалог.

Як зазначалось, вже раніше, не усі діалоги ведуть до глибокого розуміння. Для того, щоб це сталося, залучені суб'єкти повинні взяти на себе зобов'язання досягти згоди шляхом проведення претензій щодо дійсності, тобто розвину критичне ставлення. Це означає, що судження та аргументи, висунуті учасниками діалогу, оцінюються не за статусом, чи експертністю, а на основі обґрунтованості їхніх міркувань. І кожне наступне обґрунтування, стає поштовхом до нових запитань, передумовою виникнення нового діалогу.

#### 2. Культурний інтелект.

Принцип культурного інтелекту стверджує, що всі суб'єкти розвивають комунікативні, академічні, соціальні та практичні здібності, які вони виражають в комунікативні контексти, що несуть культурне значення.

#### 3. Трансформація.

Діалогічне навчання прагне до множинних трансформацій: рівня попередніх знань учнів, наявних знань та інструментів, соціальних відносин, самих учнів та їх контекстів розвитку. Разом узяті, ці перетворення є рушійною силою навчання.

#### 4. Інструментальність.

Сам процес введення діалогу повинен вести до того, що пояснення, постановка запитань, сперечання та використання мови в інших формах призводять людей до розвитку критичного мислення та метапізнання.

#### 5. Створення сенсу.

Принцип створення сенсу стверджує, що коли взаємодія і діалоги ведуться і керуються самими учасниками, діалог може стати джерелом особистісного і соціального сенсу. Тому будь-який діалог повинен визнавати множинні виміри, які беруть участь у навчанні людини і які формують ідентичності, залишаючи місце для пар- тобто їх життєвий досвід, як це відбувається в і формується їх культурами та спільнотами.

#### 6. Солідарність.

Діалогічне навчання відбувається у взаємодіях, які засновані на солідарності, тобто розвиваються в егалітарних і горизонтальних відносинах. Співпраця показала поліпшення соціальних відносин і академічних досягнень всіх студентів, але солідарність йде далі, тому що в діалог, заснований на солідарності, коли кожен учасник має можливість вступити в розмову, підвищити голос, поділитися своєю точкою зору, отримати допомогу від інших і отримати доступ до тих же переваг і результатів навчання. Крім того, в діалогічному навчанні солідарність не обмежується безпосередньою діалогічною

взаємодією; натомість учасники намагаються поширити цю солідарність на інші простори та людей за допомогою колективних роздумів, які заохочують зрілі та критичні позиції.

#### 7. Рівність відмінностей.

Освітній діалог ґрунтується на принципі, згідно з яким справжня рівність включає рівне право на відмінності. Таким чином, кожен студент, незалежно від походження, повинен мати однакові можливості: вести діалог, брати участь у спільній побудові знань, ділитися думками, оцінювати ці думки на основі наданих аргументів і, зрештою, отримувати однакові академічні результати. Крім того, якщо група враховує (егалітарним способом) унікальні знання та навички, які вносить кожен учасник, вона може досягти рішення, яке жоден член не міг би отримати окремо.

Основними умовами організації навчання з використанням освітнього діалогу є:

- спрямованість на спільне досягнення результатів;
- міжособистісна взаємодія та взаємодопомога;
- спільне вироблення норм, принципів групової взаємодії та спілкування;
- чітке визначення цілей групи та кожного студента, групова та індивідуальна відповідальність;
- спільна оцінка процесу та результату роботи у процесі групової рефлексії;
- створення організаційних умов;
- особлива позиція педагога, котрий виступає у ролі менеджера, координатора і фасилітатора спільної діяльності [8].

Освітній діалог, перш за все, розглядається нами як простір розширення людського ресурсу, що дозволяє знаходити і розширювати особистісний потенціал, актуалізувати нові смисли життєдіяльності, формувати нові реальності життя. Він виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку його ціннісно-сміслової сфери, відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу.

Діалогічно організований процес навчання здатний сформувати у студента власну позицію професіонала. Саме тому діалогічні міжсуб'єктні стосунки у процесі навчання неминуче ведуть до зміни соціальних ролей викладача і студента особистісними позиціями, коли один не стільки вчить, скільки створює умови для самореалізації і саморозвитку особистості іншого. Студент при цьому опиняється у педагогічній позиції, коли його цілі корелюють з кінцевими цілями цілісного педагогічного процесу, а викладач бачить у студенті свого колегу.

Т. Петракова розглядає 3 складові діалогічного спілкування в освітньому процесі: діалогічність учителя, діалогічність учбового матеріалу, діалогічність учня.

Вважаємо, що ці складові адекватно відображають організацію діалогічного простору. Відповідно, можна говорити про діалогічність викладача, діалогічність змісту освіти і діалогічність студента.

Здатність викладача вести діалог зі студентами безумовно пов'язана з його внутрішніми і зовнішніми характеристиками, з

цінностями та установками. Гуманістична спрямованість його особистості, її самобутність, здатність бути і залишатися самим собою, конгруентність поведінки у співпраці зі студентами передбачає розвиток потреби в самопізнанні, в самоаналізі та в самовдосконаленні.

Діалогічність змісту освіти також пов'язана з гуманістичними пріоритетами в освіті, з гуманістичною складовою учбового матеріалу. Культура потенційно є «полем» глибинного спілкування, оскільки образи культури відрізняються нероздільною єдністю чуттєвих і смислових компонентів.

Діалог виступає як спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти. Стирається принципова межа між змістовним і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду. Відтак, взаємодія суб'єктів освіти втрачає формальність і функціоналізм та набуває рис міжособистісного, спілкування. При цьому викладач виступає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти.

При цьому предмет діалогічного спілкування повинен відповідати двом умовам. Перш за все, в ньому повинні бути втілені ті інтереси, ті значення, які займають, в даний момент часу, одну з провідних позицій в ієрархії мотивів суб'єкта. Крім того, кожен з партнерів повинен мати своє власне, відмінне від іншого, бачення цього предмету спілкування.

В діалогічному просторі через систему методологічних прийомів і методологічних засобів відбувається формування переконань та оцінок у процесі інтелектуальної взаємодії, за

рахунок цілеспрямованого впливу на мотиваційно-потребну, пізнавально-інтелектуальну та емоційно-вольову сфери особистості учасників. Причому такий вплив здійснюється кожним для кожного, навіть якщо суб'єкт не усвідомлює до кінця особливості впливу, що він здійснює на іншого.

Основна мета застосування тих чи інших прийомів чи засобів в процесі діалогу – це спонукання учасників до позитивних переконань.

Аналізуючи вищесказане, пропонуємо опиратися на такі ключові принципи при побудові взаємин викладачів та студентів в освітньому діалозі:

1. Принцип довіри. У відповідності з цим принципом ми стверджуємо, що фундаментом будь-яких стосунків є довіра. Довіра – це активне зустрічне ставлення суб'єкта, його очікування передбачуваності поведінки та дій іншого суб'єкта, що визначає характер подальших міжособистісних стосунків і забезпечує ефективність взаємодії.

2. Принцип культивування стосунків. Будь-які стосунки та взаємини в які виступає людина потребують розвитку. І цей розвиток забезпечується роботою кожного і спільною подальшою роботою. Подальший розвиток стосунків, піклування про них, орієнтовані на закріплення довіри, що склалася.

3. Принцип безоцінного ставлення. У відповідності з цим принципом не можна оцінювати результати взаємодії. Результат взаємодії – це продукт спільної творчості. При взаємодії не варто оцінювати дії чи вислови іншого. Необхідно будувати власне розуміння ситуації, рефлексувати та будувати спільне бачення.

4. Принцип спільних цінностей. Побудова взаємин та стосунків передбачає, що у діалогічному просторі конструюються спільні цінності, що будуть поділятися всіма учасниками. Без погодження цінностей не можливо говорити про задоволеність партнерів від взаємодії та її результатів, адже тоді кожен буде їх трактувати через призму власних критеріїв. Цінності, що поділяються всіма учасниками взаємодії закладають основу для формування взаємної відповідальності та спільної побудови картини майбутнього. Також погодження цінностей дає змогу вирівняти психологічні позиції учасників: нічия думка чи пропозиція не буде мати більшої ваги лише тому, що її хтось запропонував. Кожен буде мати рівні можливості для аргументації та відстоювання власної думки або ж рішення.

5. Принцип взаємодопомоги. У відповідності до цього принципу побудова партнерської взаємодії передбачає, що аргументи, пропоновані варіанти рішення не відкидаються, а доповнюються. Якщо хтось з учасників має проблеми з виразом власної думки – інші допомагають йому, оскільки кожна думка працює на формування єдиного когнітивного простору, розширює індивідуальні уявлення учасників та формує живе множинне знання.

Отже, освітній діалог – інтегрує культурологічні, онтологічні, феноменологічні, соціальні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смысловому рівні та сприяє цілісному професійному становленню особистості в освітньому середовищі. Оскільки, при освітньому діалозі, змінюється сам характер і ставлення до



навчання, це стає своєрідним психологічним механізмом, що «запускає» зміни особистості загалом..

Відтак, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й конструювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) форм навчання, до яких студенти будуть звертатися у своїй майбутній професійній практиці.

### **Література**

1. Bereiter C., Scardamalia M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. In S. C. Tan, H. J. So, J. Yeo (Eds.) *Knowledge creation in education*. Singapore: Springer, 2014. PP. 35-52.
2. Howe C, Abedin M Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Camb J Educ* 43(3), 2013. PP. 325–356
3. Matusov, E., Lemke, J. Values in dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal (ISSN: 2325-3290)*. 2015. Vol 3. URL: <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/141/79>
4. Mercer N, Warwick P, Kershner R, Staarman JK. Can the interactive whiteboard help to provide 'dialogic space' for children's collaborative activity? *Lang Educ* 24(5), 2010. PP.367–384
5. Wegerif R. Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*. 6(3). 2011. PP. 179-190
6. Бубер М. Я і Ти. Шлях людини за хасидським вченням. Київ : Дух і літера, 2012. 272 с
7. Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному інформаційному суспільстві : науково-методичний

посібник / кол. авторів ; ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг, 2022. 159 с.

8. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Вид. 2-ге, розш. і допов. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

9. Слободянюк О. Діалогізація освітнього середовища: витоки і перспективи. *Humanitarium: Психологія*. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Ніжин, 2019. Том 43, Вип. 1. Психологія. С. 142-151.

**Віктор СІТКАР**

## **СІМЕЙНА СУБКУЛЬТУРА ЯК ДІАЛОГ ДОРΟΣЛОЇ ТА ДИТЯЧОЇ КУЛЬТУРИ**

Сім'я – найперша та найважливіша ланка виховання, оскільки саме в ній закладаються духовне ядро особистості, основи її моралі, народжуються та поглиблюються любов до батьків, сім'ї, роду, народу, до всього живого, повага до рідної мови, історії, культури. Одним з важливих чинник, який ускладнює відносини між батьками та дітьми, – невміння старших спокійно і шанобливо висловлювати свої думки молодшим. Адже враження від повсякденного спілкування у батьківській родині – найперший і, мабуть, найважливіший соціальний досвід дитини, який впливає на весь її подальший розвиток. Саме тому налагодження діалогу є необхідною умовою для нормального і своєчасного розвитку дитини [14].

Крім того, сучасне навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку вимагає нової педагогічної етики, яка

будується на засадах не рольового, а особистісного спілкування та забезпечує взаємоповагу, підтримку, паритетність, співробітництво та співтворчість педагога та дитини. Це потребує побудови навчального спілкування на засадах особистісного діалогу як його основної форми, залучення до обговорення різних позицій та думок, проектування різних життєвих ситуацій, зокрема спеціально змодельованих ситуацій вибору, ситуацій успіху, що спонукають кожного учасника освітнього процесу до самоаналізу, самопізнання, а інколи – й перегляду своїх поглядів та установок [5, с. 47-48].

Як зазначає професор І. Зязюн, сутність освітньої технології визначається наявністю діалогу (або ряду діалогів): старшого і молодшого, історичного минулого і сучасної реальності і т. д. Реалізація сучасних освітніх технологій передбачає, що моністична картина світу доповнюється поліфонічним розумінням процесів, що відбуваються з людиною [7, с. 16-18].

Образно кажучи, весь всесвіт стоїть на діалозі (І. Зюзюкін). Діалог – це форма взаємодії, що дозволяє шукати істину разом. У діалозі виявляються найважливіші форми людських відносин: взаємоповага, взаємозбагачення, співпереживання, співтворчість тощо.

Звідси, одним з важливих завдань підготовки майбутніх фахівців гуманітарної сфери в закладах вищої освіти (ЗВО) є переорієнтація всіх учасників освітнього процесу (викладачів, студентів) на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Як показує аналіз попереднього традиційного досвіду підготовки фахівців, такий педагогічний процес по суті є монологом викладача.

На думку С. Сисоевої, така модель ґрунтується на сцієнтизмі, монологізмі й авторитаризмі. Вона вже не відповідає сьогоденним запитам, оскільки сучасна культура – це культура діалогу, в процесі якого формується особистість [12, с. 264]. Таким чином авторка наголошує, що поняття діалогу культур є ключовим для розуміння сутності творчо і особистісно орієнтованих освітніх технологій і відповідає сучасним тенденціям розвитку системи освіти в Україні та у світі.

Діалогові технології, поряд з інформаційно-комунікативними технологіями, здатні забезпечити підготовку особистості до реалій сучасного суспільства, яке динамічно розвивається, вдосконалюється та характеризується інформаційною насиченістю [5, с. 48].

Діалогічні технології навчання побудовані на розумінні сутності діалогу, який є не тільки діалогом різних думок або уявлень, це завжди – діалог різних культур (культур мислення, різних форм розуміння) (В. Біблер).

І. Глазкова зазначає, що діалог на локальному та глобальному рівнях є способом спілкування та розуміння, співіснування історично різних культур, засобом продуктивного мислення та розвитку особистості, а відтак – концептуальною основою нової освіти [4; 5, с. 49].

Діалог як спосіб пізнання істини прийшов у сучасну культуру зі Стародавньої Греції. Грецька спільнота мала усталені сімейні традиції, яких почало не вистачати з бурхливим розвитком міжнародної торгівлі. Мислення, правила поведінки та світосприйняття сторін торговельних угод надто відрізнялися, і

люди мали домовлятися, шукати компроміси та віднаходити спільні рішення. Згодом мистецтво ведення діалогу міцно увійшло в давньогрецьку культуру.

Діалог потрібен тоді, коли ми знаємо, що точної, єдино правильної відповіді на питання немає, але потрібно віднайти прийнятне для всіх сторін рішення.

Характерний для кожної культури спосіб виховання дітей – через поведінку батьків, стиль прив'язаності, організації сну та інші конкретні механізми – вказують на те, як культурні цінності і норми поведінки передаються дітям. У всіх культурах ця практика має форму ритуалів і передається від покоління до покоління. Оволодіння культурними цінностями – це одночасно і частина процесу соціалізації і його результат [16].

У сімейній субкультурі, в контексті діалогу, можна виділити три рівні: 1) Діалог з власним Я (власні роздуми), – це *особистісний рівень*; 2) Я інший (взаємодії двох ціннісно-інтелектуальних позицій). Це – *міжособистісний рівень*. 3) Мультідіалог (обговорення проблем у малих групах 5-7 учасників, зазвичай у багатодітних сім'ях).

Саме з отриманим особистісним, міжособистісним досвідом в сім'ї діти йдуть в дошкільне середовище, потім шкільне оточення, підліткові компанії, юнацькі, студентські чи трудові об'єднання тощо. Це все (вміння будувати діалог) впливає на формування подальшої загальної культури суспільства.

Що ж тлумачать сучасні дослідження про те, як відбувається прилучення до культури? На думку Бернштейна (Bornstein, 1989), ранні наукові праці з вивчення розвитку дитини в різних культурах

(див., наприклад, Caudill&Frost, 1973; Caudill&Weinstein, 1969) були сфокусовані переважно на ролі культури в управлінні поведінкою батьків, яка призводить до змін в дитині та підлітка. Ця модель передбачає, що культура забезпечує навколишнє середовище для батьків, особливо матерів, які в свою чергу впливають на дітей особливим чином. Отже виходить така залежність:

культура – мама – дитина

Інші психологи (див., наприклад, Shand, Kosawa&Ellis, 1988) вирішальну роль надають біологічним особливостям, пропонуючи модель розвитку, яка починається з впливу генів на темперамент дитини, яка в свою ж чергу впливає на поведінку матері і викликає виникнення культурних відмінностей за схемою:

гени – дитина – мама - культура

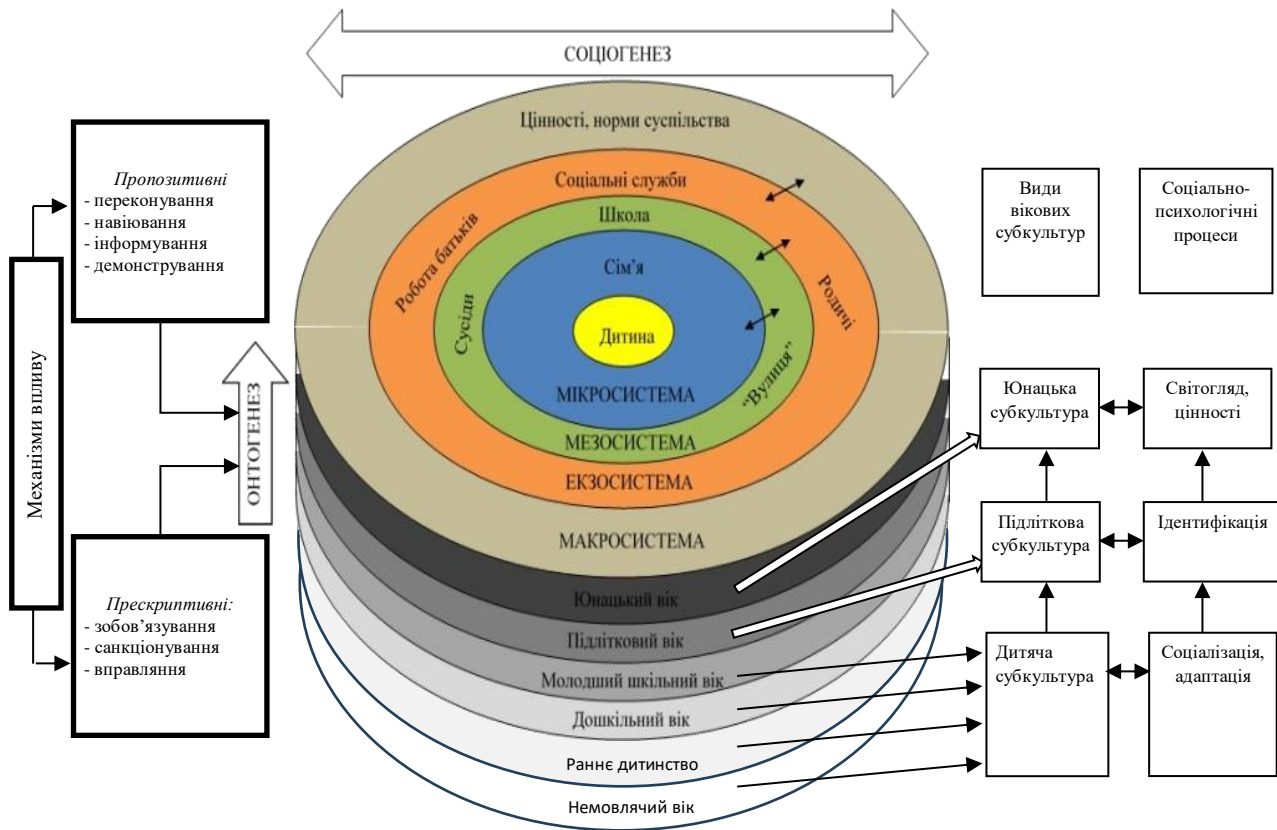
Наявні дані з вивчення різних культур свідчать на користь обох гіпотез. Вивчення стилів поведінки батьків, наприклад, підтверджує першу модель, а праці з темпераменту та прив'язаності – другу. Сучасніші праці в цій галузі (див., наприклад, Holloway&Minami, 1996) сприяють зближенню двох гіпотез, тобто формуванню концепції партнерської взаємодії дітей і батьків в сучасному створенні культурних проявів. Ця точка зору передбачає, що відтворення культури дітьми відбувається в результаті активної переробки ними отриманої інформації і створення нових елементів культури. Вербальне спілкування батьків з дітьми створює основу для появи різних точок зору та нових реалій. Ці нові теорії намагаються знайти культурні прояви, які формуються при взаємодії батьків з дітьми, а не результати сприймання ними запровадженої ззовні культури [16; 11, с. 79].

Майбутні дослідження, мабуть, поєднають разом окремі компоненти теорії соціалізації і виявлять характер взаємозв'язку темпераменту, прив'язаності, батьківської поведінки та психологічної культури. Ідеально було б провести вивчення взаємовідносин цих компонентів в процесі культурного розвитку окремих людей на протязі всього їх життя, тобто в онтогенезі.

За висловом Г. Олпорта, становлення особистості – це «процес включення більш ранніх стадій у пізніші або (коли це неможливо) процес найкращого розв'язання конфлікту між ранніми і пізніми стадіями» [15].

Зазначене вище зумовлює запитання: «Хто або що джерело розвитку особистості дитини?» Як зазначає У. Бронфенбреннер, у своїй теорії екологічних систем, діти є як продуктами, так і творцями навколишнього середовища. За твердженнями вченого, ситуації в житті можуть бути як нав'язаними дитині, так і надаватися результатом активності самої дитини. Коли діти стають старшими, вони змінюють своє оточення і переосмислюють отриманий досвід. Але і тут продовжують працювати взаємозалежності, оскільки те, яким чином це роблять діти, залежить не тільки від їх фізичних, інтелектуальних та особистих рис, але і від того, як їх виховали, що вони встигли увібрати з оточення.

Спираючись на біоекологічну модель соціалізації У. Бронфенбреннера, в контексті висвітлення проблеми, нами доповнено її з позицій взаємозв'язку з віковою субкультурою (рис.1) [11, с.534].



**Рис. 1 Біоекологічна модель соціалізації Урі  
Бронфенбреннера та її взаємозв'язок з віковою субкультурою  
(доповнена нами)**

Натуралістично орієнтована повсякденна свідомість може сприймати і описувати дитинство та юність тільки як інваріантні стадії розвитку людини, або як визначені демографічні категорії. Насправді ж дитинство є культурно-історичним феноменом, який можна зрозуміти лише з врахуванням вікового символізму, тобто системи уявлень та образів, в яких культура сприймає, усвідомлює і легітимізує життєвий шлях індивіда і вікову стратифікацію суспільства.

Віковий символізм, як підсистема культури включає в себе, на думку І. Кона, такі взаємопов'язані елементи: а) нормативні критерії



віку; б) аскриптивні вікові властивості або вікові стереотипи; в) символізацію вікових процесів; г) вікові обряди; г) вікову субкультуру – специфічний набір ознак і цінностей, за якими представники даної вікової групи, класу чи шару усвідомлюють та утверджуються в якості «ми», що відрізняється від усіх інших вікових спільнот.

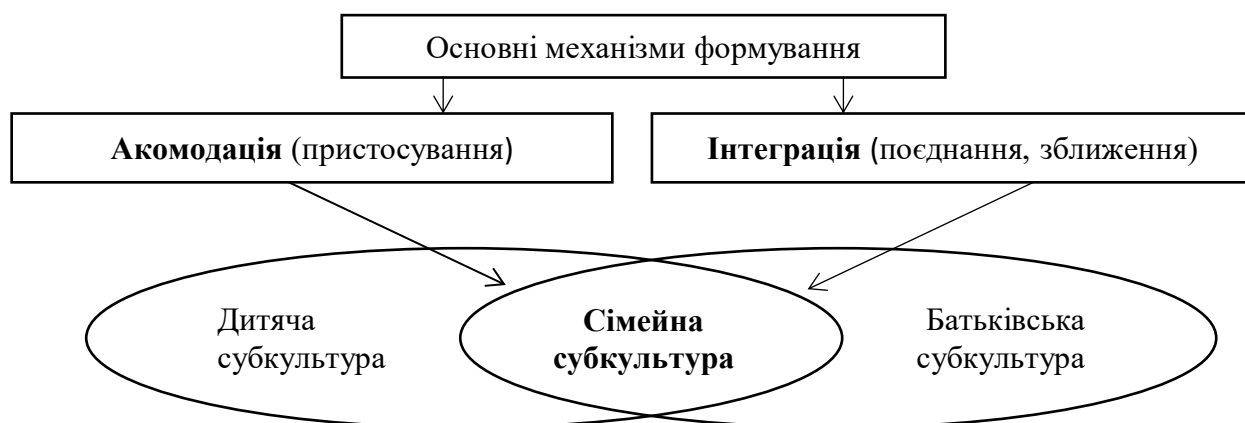
Всі ці елементи відповідають визначеним аспектам життєвого циклу і віковій стратифікації суспільства. *Нормативні критерії віку* відповідають етапам життєвого циклу і структурі вікових шарів. *Аскриптивні вікові властивості* – культурно-нормативний аналог і еквівалент індивідуальних вікових відмінностей і властивостей відповідних вікових шарів (класів). *Символізація вікових процесів* і вікові обряди – не що інше, як відображення і легітимізація вікових змін і соціально-вікових процесів, а *вікова субкультура* є похідною від реальних взаємостосунків вікових шарів та організацій. Проте ці явища володіють автономією [11].

Все зазначене вище і зумовило ціль заявленого дослідження, а саме, крізь призму особливостей формування сімейної субкультури, сімейні цінності, здійснити опис діалогу, в контексті синтезу культури дорослих та дітей.

Як зазначає Т. Алексеєнко, *сімейна субкультура* (субкультура сім'ї) – культурний простір сімейного середовища, який формується та виявляється в інтеграції, певному симбіозі дорослої і дитячої культури, а також культури взаємодії батьків і дітей, на перетині їхніх смаків, інтересів, цінностей, ціннісних орієнтацій та в особливостях організації способу життя сім'ї [1, с. 281 ].

У сімейному середовищі діти засвоюють цінності виховання шляхом: вживання у культуру побуту своєї сім'ї; засвоєння культурних традицій, звичаїв і мови свого роду та народу; у процесі копіювання поведінки, манер, особливостей спілкування дорослих, насамперед батьків, яких вони люблять і поважають, ототожнюють себе з ними [1, с. 172-173].

Дитяча субкультура формується спільними зусиллями дитячого та дорослого співтовариства. В субкультурній формі світ дитинства виражає свою відмінність від світу дорослих. Проте в цю ж форму утілюється і приховане діалогічне звернення першого до другого. Механізми формування сімейної субкультури зображено на рис. 2. Такими механізмами за Т. Алексеєнко є: *акомодація* (пристосування до культурних умов середовища) та *інтеграція* (зближення, взаємопроникнення, поєднання в уніфікованій, інтегральній формі) [1, с. 281].



**Рис. 2 Механізм формування сімейної субкультури**

На особливості розвитку та специфічного вираження сімейної субкультури впливають: світоглядні переконання батьків та старших дітей (ціннісні установки, ставлення, соціальні очікування); вік батьків і дітей; соціальний статус сім'ї;

соціокультурний досвід, винесений дітьми і батьками з батьківських родин; місце проживання сім'ї (сільська, міська місцевість); умови проживання сім'ї (будинок чи квартира) [1, с. 281].

В контексті освітнього діалогу, доцільно зазначити, що сімейне виховання – це активна особистісно-перетворювальна взаємодія батьків або осіб, що їх заміщають (близьких родичів, опікунів, усиновителів, прийомних батьків, батьків-вихователів), інших членів сім'ї та дітей, а також між дітьми у процесі їх спів-буття у сімейному середовищі, спілкування, господарської і дозвіллевої діяльності шляхом реалізації актуальних мотивів-потреб і соціальних очікувань, духовного збагачення, утвердження і вироблення нових сімейних цінностей, набуття життєвої компетентності, виховного та соціального досвіду [1, с. 101].

Цінності, як прояв свідомості, визначають характер поведінки особистості у сімейному середовищі та її відносин з іншими членами сім'ї. Як зазначає Т. Алексеєнко, з посиланням на В. Титаренко: «Групова свідомість сім'ї – це складний соціальний феномен, діалектична єдність загального і особливого. Загальне виступає у ньому не лише як наслідок певної ідентичності поглядів, норм, орієнтацій тощо, які в тій чи іншій мірі властиві тим, хто перебуває у шлюбі, але і як продукт конкретного буття сім'ї, результат спільних форм діяльності подружжя, на основі чого утворюється новий, вищий ступінь спільності думок, оцінок, норм, ціннісних орієнтацій, соціальних почуттів та інших елементів свідомості» [1, с. 172]. На функціональному рівні цінності сімейного виховання встановлюють норми поведінки, міжособистісної взаємодії і оцінних ставлень батьків і дітей у сімейному середовищі, межі дозволеного і

забороненого, виконують роль загальнообов'язкових норм і правил, порушення яких супроводжується певними санкціями, прийнятними у тих чи інших сім'ях і культурах. Ставлення до таких цінностей формує систему орієнтації дитини та інших членів сім'ї у конкретній соціальній реальності сімейного життя та їхньому особистому житті, зокрема щодо соціальних очікувань та відповідності цим соціальним очікуванням, оскільки життєдіяльність сім'ї та її окремих членів завжди спрямовується на їх досягнення. Це дає обґрунтовані підстави компонентами цінностей сімейного виховання виокремлювати не тільки мотивацію їх вибору, а й норми і правила сімейного життя. В окремих сім'ях такі норми і правила можуть бути специфічними, однак, у більшості – схожі, оскільки виробляються з метою зміцнення сім'ї і авторитету батьків, оптимізації ведення домашнього господарства і сімейного спілкування. Норма слугує зразком поведінки, а зразкова поведінка, як відомо, базується на цінностях. Разом з тим, за влучним висловом В. Франкла, цінності тільки тоді стають смислами, коли вони «проживаються» [1, с. 173]. У сімейному середовищі, де кожна особистість має можливості бути сама собою і моделюються різні контакти у системах: батьки – діти; діти – діти, а також приємні і неприємні ситуації, в тому числі і дуже емоційно насичені, створюються найбільш сприятливі умови для їх «проживання» у безпосередньому досвіді.

Крім того в сімейній субкультурі, як діалозі культури дітей та дорослих, у ході діалогу формується мовна культура спілкування, формуються, навички публічного виступу та обговорення проблем. А це частина комунікативної культури, яка включає вміння слухати

та розуміти співрозмовника, аналіз різних точок зору на об'єкт пізнання, вміння аргументовано викласти свою позицію, коректно висловити оціночні судження. В цьому аспекті сьогодні в деяких сім'ях наголошують про те, що між дорослими і дітьми (батьки – діти, дідусі – онуки) часто виникають непорозуміння в поглядах на життя і сприйняття соціуму. Це в психології отримало назву «конфлікт поколінь» (Вільям Штраус та Нейл Хоув) [8].

Окремо розглянемо приклад гуманістичного розв'язку «конфлікту поколінь» крізь призму діалогу. Отже, син якось запитав свого батька: «Як ви жили раніше без доступу до технологій, без Інтернету, без комп'ютерів, без телевізорів, без кондиціонерів, без мобільних телефонів, повербанків (зарядних пристроїв)?»

І батько відповів: «Точно так же, як ваше покоління живе сьогодні без молитви, без жалості, без честі, без поваги, без сорому, без скромності, без всіх цих почуттів.

Ми, люди, які народились між 1945-1985 роками, є благословенними. Наше життя – це живий доказ цього. Граючись і катаючись на велосипедах, ми ніколи не носили шоломів. Ми не боялись самі ходити до школи з першого дня навчання. Після школи ми грались до заходу Сонця. Ми ніколи не дивились телевізор по пів дня. Ми грались із справжніми друзями, а не з друзями з Інтернету. Якщо ми колись відчували спрагу, ми пили воду з водопроводу, а не воду з пляшки. Ми, мало хворіли. Хоча раніше ми ділили одну і ту ж склянку соку з чотирма друзями. Наші батьки лікували нас копійчаними засобами вітчизняного виробництва, або засобами народної медицини. Ми ніколи не набирали ваги, хоча їли багато

хліба і картоплі кожен день. Ми звикли створювати свої іграшки і гратися з ними. Ми ділились своїми іграшками, книгами.

Наші батьки не були багатими. Вони дарували нам свою любов, навчили нас цінувати духовне, а не матеріальне. Дали нам зрозуміти про справжні людські цінності: чесність, вірність, повагу, працелюбність. У нас ніколи не було мобільних телефонів, Дівіді, плей-стейшен, ікс-боксів, відеоігр, персональних комп'ютерів, Інтернет-чату. Але, у нас були справжні друзі.

Ми, відвідували будинок нашого друга без запрошення. Нас пригощали простою, скромною їжею. Наші спогади були на чорно-білих фотографіях. Але вони були яскравими, красивими. Ми, листали з насолодою сімейні альбоми і зберігали з благословенням портрети наших предків.

Ми не викидали книги на смітник. Ми стояли за ними в чергах. Потім із захопленням їх читали.

Ми не виносили своє життя на чужий огляд і не обговорювали, з таким захопленням, чуже життя, як робите це ви, виставляючи своє життя на показ в Інстаграмі, обговорюючи прилюдно, в Мас-медіа, простір своєї сімейної таємниці. Ми – унікальні, і не більш розуміюче покоління. Тому, що ми – крайнє покоління, яке слухало своїх батьків. Крім того, ми – перші, хто повинен був слухати своїх дітей. І, ми – ті, хто все ще розумніші за вас і допомагає вам. Ми – обмежені видання. Тому, насолоджуйтесь нами. Учіться в нас. Цінить нас, – перш ніж ми зникнемо».

Отже, як зазначає С. Архипова, ефект співрозуміння передбачає певну культуру діалогічного спілкування, а її відсутність приводить лише до непотрібної суперечки [2, с. 133]. В цьому

аспекті заслуговує на увагу також думка Ю. Кузнецова, який розглядає сучасну культуру як діалогічну. Він зазначає, що «діалог сприяє з'ясуванню різних поглядів на мету виховання і формує критичну настанову – пошук власної відповіді на поставлене запитання [9, с. 61].

Оскільки, сімейна субкультура є складовою загальної культури суспільства, тому, вважаємо за доцільне, крізь призму сімейних цінностей розглянути окремі її складові. Отже, аналіз теоретичних джерел з проблеми сімейних цінностей виявив, що цей аспект розкривали у своїх працях такі вчені, як І. Бех [3], О. Вишневський [13], З. Плохій [10] та ін. Класифікацію виділених ними цінностей подано в табл. 1. В загальному ці класифікації є схожими, за винятком окремих складових цінностей, наприклад, О. Вишневський виокремлює ще й валеоекологічні цінності (табл.1).

Таблиця 1

### Класифікація цінностей різними авторами

ЦІННОСТІ		
<i>З. Плохій [ 10, с.4]</i>	О. Вишневський [ 13, с. 98-99]	І. Бех [3, с. 8-11]
- особистісні цінності;	- цінності особистого життя;	- особистісні цінності;
- цінності сімейного життя;	- цінності сімейного життя;	- сімейні цінності;
- громадянські цінності;	- громадянські цінності;	- суспільні цінності;
- національні цінності;	- основні національні цінності;	
- абсолютно вічні цінності	- абсолютно вічні цінності;	абсолютно вічні цінності
	- валеоекологічні цінності	

В загальному ці класифікації є схожими, за винятком окремих складових цінностей, наприклад, О. Вишневський виокремлює ще й валеоекологічні цінності (табл. 1).

Загальний аналіз свідчить, що вироблення цілісної філософії сімейного виховання у поєднанні «Я-індивідуального» та «Я-соціального» – це неперервний процес, який бере початок з батьківської родини і продовжується протягом всього життя, збагачуючись власним досвідом і досвідом значимих інших. Однак саме у сімейному середовищі закладається його базис, а виявлення як у дітей, так і батьків, є найбільш природним і відвертим. Рушійними силами цього процесу виступають мотиви і потреби, які визначають також і поведінку та ціннісні ставлення батьків і дітей [1, с. 108].

На рис. 3 представлено ціннісне ядро дитячої субкультури. Зокрема розкрито матеріальні, соціальні, особистісні та моральні аспекти аксіологічного ядра.



**Рис. 3 Аксіологічне ядро дитячої субкультури**



У контексті сімейної субкультури, в якій відображаються цінності сімейного життя, батьки повинні показувати дітям приклад доброзичливого ставлення до інших членів сім'ї, сусідів, співробітників та незнайомих людей, які потребують допомоги. Завжди потрібно пам'ятати, що діти копіюють дії дорослих і насамперед батьків!» З цього приводу народна мудрість каже: «Якщо батько каже «так», а мати – «сяк» – росте дитина як будяк!» [6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як підсумок до вищесказаного, зазначимо, що «Увесь всесвіт стоїть на діалозі» (І. Зююкін). Діалог – це форма взаємодії, що дозволяє шукати істину разом. У діалозі виявляються найважливіші форми людських відносин: взаємоповага, взаємозбагачення, співпереживання, співтворчість тощо.

В сімейній субкультурі уміння правильно обговорити проблему з дитиною – це один з важливих моментів психологічного та педагогічного мистецтва батьків, які будують свої відносини з нею за принципом співпраці. Це можливо, якщо з раннього дитинства між різними поколіннями встановлювався діалог, а не монолог. Якщо ж менший член родини має бути тільки вухами, а батьки – тільки голосом, то нічого не вийде.

У сімейному середовищі, де кожна особистість має можливості бути самою собою і моделюються різні контакти у системах: батьки – діти; діти – діти, а також приємні і неприємні ситуації, в тому числі і дуже емоційно насичені, створюються найбільш сприятливі умови для їх «проживання» у безпосередньому досвіді [6].

Крім того, сьогодні розмови в сім'ї про статеве виховання та репродуктивне здоров'я є необхідною складовою спілкування

батьків та дітей. Адже сексуальне життя – це саме та сфера, де ціна помилки є надзвичайно високою.

Не всі батьки можуть говорити з дітьми на делікатні теми, не завжди розуміють, як вибудувати діалог взаєморозуміння та як обрати саме той час, аби передчасно не збентежити дитину або не запізнитись з важливою розмовою. Діалог між батьками та дітьми щодо статевого виховання, що базується на знанні фактів, формує сімейні цінності, власне здоров'я та відповідальне ставлення до себе та оточуючих.

### **Література**

1. Алексєнко Т. Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання : дис. докт. пед. наук : 13.00.05; 13.00.07 / НАПН України Інститут проблем виховання. Київ, 2017. 573 с.

2. Архипова С. Діалогові технології навчання, як засіб підготовки до неперервної освіти. Матеріали Перших Міжнародних Драгомановських читань. 30 верес. – 2 жовт. 2003 р. / [укл. Г. І. Волинка, В. П. Сергієнко, А. Л. Макаренко. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 3. С. 132– 137.

3. Бєх І. Д. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання*: наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 8-11.

4. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків. 2004. 20 с.

5. Голота Н. Діалогічні технології як складова практико-зорієнтованої та особистісно-складової підготовки педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* Збірник наукових праць. № 37 (1). 2022 р. С. 47-53.

6. Діалог з батьками. URL: <http://dobrschool.blogspot.com/p/blog-page.html> (дата звернення: 01.12.2022)

7. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Монографія. Київ: Видавництво «Віпол», 2000. С. 11-57.

8. Конфлікт поколінь – що за цим стоїть? URL: <https://kibit.edu.ua/konflikt-pokolenij/> (дата звернення: 03.01.2023).

9. Кузнецов Ю. Б. Філософія підручника. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України. У 5-ти т. Київ : Пед. думка, 2007. Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. С. 58–66.

10. Плохій З. Валеологія та екологія у змісті дошкільної освіти. *Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку*: збірник наукових праць. Ч. 2. Чернівці: ЦНТІ, 2002. С. 506–512.

11. Сіткар В.І. Психологія дитячої субкультури: монографія. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2019. 560 с.

12. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ, 2000. С. 249 - 273.

13. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій: підруч. для студ. / за ред. О. Вишневського. Дрогобич: Фірма «Відродження», 2001. С. 98-99.

14. Як будувати діалог з дитиною? URL: <http://licey.kr.ua/images/psychology.pdf>. (дата звернення: 03.01.2023).

15. Floyd Henry Allport. «Personality - The Social Man» Chapter 5 in *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company (1924): 99-125.

16. Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (Eds.). (2019). *The handbook of culture and psychology* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190679743.001.0001> (дата звернення: 03.01.2023).

## **РОЗДІЛ 2**

### **ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ В СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Вікторія ОЛЕКСЮК**

#### **МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ЯК ЦІННІСНО- СМИСЛОВОЇ ОСНОВИ ОСОБИСТОСТІ**

Сучасне реформування освіти у вищій школі, як впровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання, безперечно актуалізує проблему духовно-творчого потенціалу студента, розвитку його самостійності, формування цінностей, моральної активності. На пріоритетах освіти та виховання суттєво позначається ідея особистості як суб'єкта власної життєдіяльності, здатного визначати себе у світі, творити власну історію розвитку.

Особистісне становлення розглядається відомими вітчизняними та зарубіжними психологами як процес виникнення у ході розвитку нових якостей соціального індивіда, появи здатності бути суб'єктом моральної поведінки, тому категорія «особистість» має ціннісно-смысловий вимір. Людину як особистість характеризує не лише те, чим вона є, але і те, чим вона може стати, ставлення до себе як джерела змін, причини подій та вчинків. Тобто, для реалізації саморозвитку особистості потрібна її власна активність, усвідомлення своєї значущості у житті. Особистість у такому контексті реалізує індивідуальний спосіб буття, а відтак є цілеспрямованою та самоорганізованою системою [8].

На початкових етапах становлення вітчизняної психології розвиток суб'єктності ставився у залежність від розвитку соціально-

діяльнісних характеристик людини. Роль діяльності у розгортанні людської суб'єктивності підтверджена багатьма фахівцями. Зокрема, М. Боришевський, В. Татенко підкреслюють, що індивід, будучи первинно активним, стає суб'єктом, вищою цілісністю у ході історичного та індивідуального розвитку через спілкування та інші види активності, набуваючи при цьому можливості усвідомлено будувати і перебудовувати свій індивідуальний досвід. Взаємодіючи із середовищем, суб'єкт відтворює об'єктивну дійсність у структурі знання, тим самим робить себе реальністю для самого себе. Таким чином, активність суб'єкта виявляється у процесі відтворення та перетворення об'єктивної реальності.

Аналіз літератури з окресленої проблематики дає підстави стверджувати, що дослідники таку провідну характеристику особистості, як суб'єктність, пов'язують з її активно-перетворюючими можливостями та здібностями, що у найбільш загальних рисах трактується як оволодіння власним буттям, творення себе, самореалізація у світі [11]. У вітчизняній психології основи суб'єктивної парадигми заклав С. Рубінштейн. Вчений сформулював проблему залежності психічного розвитку від власної активності індивіда, ввів уявлення про людину як суб'єкта свідомості, діяльності і суб'єкта життя, котрий в процесі онтогенезу поступово оволодіває здатністю усвідомлювати та перетворювати не лише навколишню дійсність, а й самого себе [10].

Можна стверджувати, що у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях суб'єктність трактується як здатність бути самостійним джерелом різних видів діяльності, що з необхідністю зумовлює відповідальність особистості за власний розвиток. Її

основними детермінантами вважаються перетворення таких вихідних передумов особистісного становлення як природне та суспільне, соціальне і біологічне у певну сукупність здібностей практично ставитися до свого внутрішнього світу, будувати життя відповідно до певного морально-позитивного задуму, що має особистісний смисл і, водночас, збігається із загальнолюдським [4, 9, 10].

Таким чином, у контексті розгляду особистості як суб'єкта пізнання, діяльності, свідомості вихідним постає поняття «суб'єкт життєдіяльності». Фахівці у царині психології особистості позначають цю іпостась людського існування як здатність робити власне життя предметом своєї уваги, аналізу, перетворення [1]. Варто зауважити, що у такому контексті поняття «життєдіяльність» особистості включає цілий спектр детермінацій: суспільний характер індивідуальної реалізації та організацію особистістю усіх сфер свого життя, здійснення нею таких життєво важливих справ як самовизначення, доцільний вибір, реалізація цінностей тощо [4].

Саме суб'єктний рівень особистості має місце, коли вона відчуває необхідність і володіє здатністю самостійно визначати зв'язок з власним життям, брати відповідальність за свою активність. Психологи також вводять низку характеристик «суб'єктивності» як вміння узагальнювати своє життя, ставитися до нього індивідуально-цілісним способом:

- міра суб'єктності (здатність змінювати дійсність);
- відповідальність за результати активності (спосіб інтерпретації дійсності);

- «диспозиційність» (здатність виробляти стосовно дійсності ціннісно-цільові ставлення).

Звернення до наукових надбань сучасної психології дає змогу стверджувати, що проблема особистості як суб'єкта тісно пов'язана із поняттям суб'єктивності. Фахівець у галузі особистісної проблематики В. Татенко розуміє її як індивідуально-особливу форму вираження проявів людини, її внутрішнього світу, у якому своєрідно відображаються зовнішні умови, інтерпретується дійсність, унікально переживається та певним способом організовується життя [8]. На думку автора, суб'єктивне – це те, що належить суб'єкту, твориться ним, задає якісну визначеність життя конкретного суб'єкта (ідеї, судження, оцінки, думки, потреби, здібності), а поняття «суб'єктний» відображає авторський характер активності людини, що конкретизується у термінах – вільний, автономний, ініціативний, творчий, відповідальний тощо [12].

З точки зору сучасного українського психолога М. Боришевського, внутрішній суб'єктивний світ є умовою, засобом, необхідним для реалізації життєвих програм зовнішньої активності особистості. Подібно до цього І. Бех зауважує, що індивід як суб'єкт центрує, інтегрує своєю активністю свій суб'єктивний світ. Отже, суб'єктивне є цілісною характеристикою внутрішнього буття людини, суб'єктність – змістовно-дійова характеристика активності суб'єкта, одна із сторін, граней суб'єктивності.

Таким чином, йдеться про здатність людини узгоджено поєднувати та реалізовувати різні аспекти своєї життєдіяльності (виробничий, споживчий, культурно-психологічний, соціально-біологічний). Це можливо на основі володіння раціональними



засобами саморозвитку, праці та відпочинку, задіявши як зовнішні, так і внутрішні умови власного розвитку [3, С. 136-137].

Тільки усвідомлене, творче ставлення до власного життя може спричинити виникнення стійкої потреби у гармонійній реалізації себе. Міра усвідомленості ставлення до власного життя зумовлюється різними уявленнями про життєві цілі, володінням різними способами і методами їх досягнення. У цьому контексті зміст життя людини полягає у розвитку своїх сутнісних сил, перетворенні потенційного в реальне, самореалізації у світі. В такому контексті, на нашу думку, варто також зауважити, що соціально-історична, унікальна для людини якість індивідуального буття проявляється у понятті життєвого шляху. Особистість торує своїм неповторним життєвим шляхом через оволодіння зовнішніми обставинами на основі здатності до самоконтролю та готовності самостверджуватися у конкретно-історичному світі.

Розвиваючись, особистість створює свою історію, її індивідуальна активність зростає, вона визначається зі своєю темою, сценарієм життя, які складаються із найголовніших прагнень, сподівань, мрій, потягів, уявлюваних перспектив та збереженого у пам'яті минулого з його успіхами та поразками. Свідоме, творче ставлення до власного життєвого шляху відображає усвідомлення особистістю цілей і смислу свого буття [2].

Свого часу видатний український психолог Г. Костюк зазначав, що пізнання процесу психічного розвитку можливе лише на основі розкриття внутрішньо притаманних йому суперечливих тенденцій, він є не інертним процесом, а «саморухом», внутрішньо необхідним, спонтанним. В. Татенко вважає, що людський індивід

на будь-якому етапі свого онтогенезу є суб'єктом – істотою, яка самостійно, незалежно і творчо реалізує свою життєдіяльність, вдосконалюється у цій якості протягом усього життя. Індивід може стати особистістю, індивідуальністю, проявляючи себе у якості суб'єкта життєдіяльності і саморозвитку, виділяючи момент ціннісно-цільового ставлення до власної психіки, покладання себе як цілі і засобу її розвитку. При цьому автор зазначає: «Суб'єктна зацікавленість» у власному розвитку якісно відрізняється у людини на різних етапах онтогенезу» [12].

Сучасна українська дослідниця З. Карпенко обстоює позицію, за якої суб'єктність є проявом реалізації особистістю свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до самовизначення у системі мотиваційно-ціннісних ставлень [5]. Авторка визначила п'ять іпостасей людини як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності - відносний суб'єкт (індивід), моносуб'єкт (діяч), полісуб'єкт (особистість), метасуб'єкт (індивідуальність), абсолютний суб'єкт (універсальність). І. Маноха пов'язує розвиток суб'єкта із диференціацією ставлень, виробленням світоставлення засобами індивідуального «Я», яке у такому контексті виступає як відрефлексована й освоєвана самість. Позитивна перспектива життя особистості полягає у перетворенні нею власних можливостей на дійсність свого буття [3].

С. Рубінштейн, пов'язуючи розвиток особистості із диференціацією ставлень: до предметного світу, діяльності, інших людей і самої себе, звернув увагу на те, що коли вони стають стійкими, свідомими, можна говорити про становлення особистості як суб'єкта свого життя. Тоді вона окремі події вибудовує в єдиний

логічний ланцюг, самовизначається стосовно власного життя загалом, зберігає в часі свою спрямованість на досягнення найважливіших цінностей, завдань самовираження, які не вдалося реалізувати в теперішньому. «Особистість, яка усвідомила себе суб'єктом, (саму себе і свою здатність змінювати середовище і себе у ньому), самовизначилася, є відповідальною, що виражається у переживанні нею своєї причетності до соціального і особисто значущого» [10, с. 18].

Цікаву точку зору на проблему життєвого шляху висловлено видатним українським психологом В. Роменцем. На його думку, життєвий шлях – це індивідуальна історія, протягом якої формується людина як особистість, оскільки володіє універсальною обдарованістю пізнавати своє буття і на цій основі визначати своє місце у світі. Таким чином, життєвий шлях особистості є шляхом її самотворення, результатом усвідомлення нею свого призначення – досягнути повноти буття через розгортання багатьох зв'язків зі світом і відображення свого життя у ньому [9, с. 185].

К. Абульханова-Славська вважає, що виокремивши із випадкових узагальнень свої сутнісні ставлення як інтеграцію своїх провідних потреб, намірів, життєвих цінностей, особистість виробляє на цій основі спосіб взаємодії з оточуючими людьми та дійсністю, спосіб самовизначення, який авторка називає життєвою позицією. Її цілісність, гармонійність забезпечує вияв особистості як суб'єкта життєдіяльності – відповідальне ставлення до власного життя, відповідальність за свою самореалізацію. Важливою для нашого дослідження є думка психолога про те, що життєвий шлях повинен усвідомлюватися особистістю як саморозвиток її «Я».

На думку авторки, життєве самовизначення є специфічною формою суб'єкт-об'єктної взаємодії, у якій особистість постає істинним суб'єктом життєвого процесу, свідомо включається у хід подій, творчо ставиться до свого життя. За цією логікою, стати суб'єктом власного життя означає навчитися розв'язувати життєві суперечності, усвідомлюючи відповідальність перед собою та іншими за свої рішення.

Т. Титаренко, спираючись на ідею самотворення як відправну, наголошує, що через оволодіння обставинами та завдяки контролю над собою, особистість творить свою індивідуально неповторну історію, у якій біографічне та історичне органічно поєднані. Тому в концепції дослідниці досить значущою є категорія вчинку. У ньому конкретизуються, практично втілюються людські прагнення, суб'єктність особистості, котра творить себе активно і свідомо, реалізує свій сенс життя, виконує життєве призначення. Важливими є висновки авторки про те, що у людини завжди є вибір траєкторії життєвого шляху, подальшого напрямку самотворення: «вибір квантує час життя людини, вона розв'язує або ж ні свої життєві проблеми і суперечності» [13, с.232].

Таким чином, можна підсумувати, що психологічний аналіз особистості, як суб'єкта власного життєвого шляху орієнтований не лише на розкриття об'єктивних обставин, а на виявлення значущості різних подій та ситуацій для людини, повинен відтворювати, насамперед, картину її духовного життя. Рівень буття суб'єкта – це рівень ціннісно-сислової детермінації у світі цінностей та сенсів. Як вказують Б. Братусь, М. Савчин, для особистості «основна площина руху – морально-ціннісна» [11, с. 164].

Особливу увагу дослідники звертають на те, що самовизначення особистості відбувається не лише стосовно окремих подій, але свого життя загалом і пов'язане із набуттям стійкості, інтегрованості системи її ставлень. Пронизуючи свідомість, світогляд, ставлення зумовляють логіку організації нею свого життя та управління ним.

І. Бех, категорію «ставлення» також вважає основною для процесу розвитку особистості, оскільки за її допомогою розкривається формування смислового зв'язку, єдності людини та світу, а також самої сутності цієї єдності [2]. Особистість в даному контексті виступає регуляторною системою, що конституюється функціями виділення суб'єктом себе з оточуючого світу, структурування своїх зв'язків з ним, підкорення своєї життєдіяльності стійкій структурі цих зв'язків. Вона є носієм реальних форм світоставлення, а елементами в особистісній структурі, які їх відображають, є ціннісно-смілова сфера особистості. Отже, у процесі буття особистість розбудовує у собі не лише зовнішні, але й внутрішні форми життя, систему ставлень.

Дане поняття складне та багатогранне, тому трактується у психології неоднозначно. Дослідженню сутності ставлень, їхнього місця у структурі особистості, особливостей формування і проявів присвячені роботи багатьох психологів та педагогів (А. Люблінська, А. Макаренко, С. Максименко, В. Павловська, В. Сухомлинский та інші). Важливими є висновки вчених про те, що з усієї сукупності об'єктивних зв'язків зі світом особистість виділяє значущі для себе, пов'язані із задоволенням її потреб, тому основою суб'єктивного ставлення є відображення потреб в об'єктах і явищах світу, оцінка

того смислу, який вони несуть для неї. На думку науковців-психологів, протягом життя у суспільстві у кожної особистості формується багаторівнева система ставлень як суб'єктивний простір. Визнаним є факт, що вона включає у себе певні складові: ставлення до світу, праці, інших людей, самого себе і, в результаті, до власного життя (Б. Братусь, О. Кононко, Т. Титаренко та інші).

Суто людська диференціація світу через пізнання його цілісності є важливим аспектом усієї історії становлення і розвитку особистості, умовою цілеспрямованої діяльності, реалізації способу здійснення буття. Як зазначає С. Максименко, активність людини проявляється на основі набуття уявлень про предметний світ, неусвідомленої впевненості у його константності, а також суб'єктивного «вписування» себе у різні аспекти цього світу. Результатом диференціації образу світу, згідно з М. Раусте фон Вріхтом, є визначення Я-концепції, коли образ-Я стає її частиною, включаючи уявлення про власне Я та його зв'язки з оточуючою дійсністю.

Реалізація певних стратегій поведінки, здійснення діяльності у суспільстві потребує систематичного опису структур соціального світу, тому особистість має потребу в інтегрованому уявленні про оточуючий світ, його цілісному образі. Отже, образ світу є важливим феноменом розвитку психіки, особливостей сприймання світу і його пізнання, забезпечує становлення суб'єкта діяльності у соціальному просторі, формування своєї особистості, а також розбудову соціального світу як умови буття.

Саме суб'єктне ставлення особистості до власного життя є визначальним і займає чільне місце в ієрархії життєставлень. Зміст,

специфіку об'єктивно-суб'єктивного зв'язку особистості з умовами існування репрезентують її ціннісно-сміслові ставлення [6]. Суб'єкт, гармонійний у своїх ставленнях до світу і себе, визначає власну позицію у світі, утверджує її, здійснюючи відповідні вчинки [2]. Отже, інтеграція ставлень забезпечує прояв активної соціальної вибірковості поведінки особистості, є ознакою сформованої позиції особистості як суспільного суб'єкта.

На думку А. Коваленко та М. Корнева, складові позиції виступають насамперед регуляторами поведінки особистості, а також рушійною силою її соціально-психологічного розвитку. Реалізуючись у суспільній практиці, позиція втілюється у певних рисах характеру, таких як комунікативні (ставлення до інших), суб'єктно-діяльнісні (ставлення до предметного світу) та рефлексивні (ставлення людини до самої себе). Останні, найважливіші, завершують формування структури характеру людини, таким чином забезпечуючи його цілісність, здатність до саморегуляції, створюючи відносну автономність особистості у суспільстві.

Аналіз психологічної літератури, присвяченої проблемі позиції особистості, дає можливість виокремити кілька підходів до розуміння даного поняття. У психології вирізняють три основні аспекти у трактуванні його змісту вітчизняними психологами:

1. Соціальна позиція як становище у суспільстві, суть якої полягає у взаємодії уявлень особистості про систему суспільних відносин, норм, цінностей і своє місце у соціумі.

2. Особистісна позиція – інтеграція домінуючих вибіркових ставлень до дійсності загалом або різних її сфер.

3. Життєва позиція як спосіб самовизначення особистості у житті, який відповідає її основним потребам, узагальнений на основі її життєвих цінностей [3, 9, 11].

В. Армавічюте вважає критеріями сформованості особистісної позиції глибину знань про моральні норми, обґрунтоване ставлення до них, інтенсивність морально-вольових устремлінь до їхньої реалізації, стабільність моральних вчинків, спрямованість мотивації на них. На думку Б. Бітінаса, критеріями функціонування особистості у соціумі є рівень інтерналізації її моральних цінностей, коли вони перетворюються на зміст особистості, домінанти її життєствердження. Тому варто ще раз зауважити, що питання дослідження процесу особистісного становлення повинні бути пов'язані з моральною позицією людини, її здатністю передбачати наслідки своїх дій та вчинків, відповідати за них [2].

Одним із варіантів особистісної позиції є суб'єктна позиція (І. Бех, З. Карпенко О. Кононко, Т. Титаренко). Вона проявляється як схильність особистості приймати на себе суб'єктні функції у взаємодії з іншими, здатність організувати і надавати подіям бажаного напрямку. Тому категорія «позиція» сутнісно передбачає активність самого суб'єкта ставлень.

Отже, вся сукупність ставлень особистості до світу є підґрунтям для розбудови інших її важливих структур, оскільки вони (ставлення) засвідчують, які саме цінності набувають значущості та особистісного смислу [9]. Зважаючи на це, процес становлення особистості можна розглядати як насичення змісту свідомості соціальними установками та ціннісними орієнтаціями, а також розвиток здатності їх усвідомлювати.



Формування життєвої позиції забезпечує усвідомлення зростаючою особистістю того, ким вона є і ким може стати (завдяки своїм особистісним властивостям, здібностям), чого хоче (цілі, життєві плани, ідеали), яким способом зреалізувати задумане у контексті суспільних вимог. Без сумніву, життєва позиція як чітке, гнучке, творче розуміння реального життя у всій його складності за умов різноаспектної багатовимірної дійсності зумовлює активне світоперетворення. Вона інтегрує досвід особистості, визначає широту «освоюваного» нею простору, зумовлює перехід від афективного переживання до все більш рефлексивного усвідомлення власного становища у системі взаємин з іншими, орієнтацію на змістові його компоненти. Життєва позиція спричинює не лише засвоєння цілей, задач, заданих системою соціальних вимог та очікувань, а й оволодіння засобами їхнього досягнення. У ній узгоджуються пізнавальний та ціннісний компоненти освоєння світу, що зумовлює спосіб прокладання свого життєвого шляху зростаючою особистістю.

На думку І. Беха, показником того, що особистість володіє цінностями як власними якостями, є система її духовно-моральних детермінант, яка повинна виконувати у життєдіяльності особистості роль регулятора поведінки, чинити на неї мотиваційний тиск, стимулювати до безпосередньої морально-етичної активності. Таким чином, в процесі розвитку особистості зовнішня по відношенні до людини суспільна цінність із змісту свідомості повинна перетворюватися у зміст її життя [2]. Соціальні цінності та норми набувають форми ціннісних орієнтацій особистості, визначають її загальну оцінку світу і себе у ньому, характеризують

вибір основних ліній самореалізації особистості як визначальних напрямків її життєвого шляху. Свідомо прийняті ціннісні орієнтації стають сенсожиттєвими, постійно спрямовуючи життя особистості. Ставлення до інших як до суб'єктів, насамперед, характеризує особистість як етичного суб'єкта, здатного широко будувати взаємини з іншими, враховувати їхні наміри, бажання, виробляти позицію співробітництва. Саме це стає метою життя, а власне самовдосконалення – результатом реальних справ [6].

Сутність суб'єкта, що споглядає, пізнає, творить оточуючий світ і самого себе висвітлюють цінності особистості, оскільки вони є одним із основних механізмів взаємодії людини із суспільством, зокрема з культурою як світом втілених цінностей. Власне ціннісно-цільовий підхід особистості до своєї психіки дозволяє говорити про неї як про суб'єкта життєдіяльності – свідомого, осмисленого у своїх цілях, засобах та результатах [13]. З огляду на це, життєвий шлях є свідомо побудованим і практично прожитим особистістю на основі усвідомлення його смислу і свого місця у світі. Організація власного життя будується як творче переосмислення наявних способів самореалізації, вихід за межі раніше доступного [6].

Розуміння будови оточуючого світу, осягнення сфер і форм людського життя відповідно до ціннісних орієнтацій зумовлює здатність людини осмислити своє становище у світі, вибудувати життєву стратегію, віднайти смисл життя. Саме так суб'єкт творить свою буттєвість власними зусиллями [6].

Т. Титаренко зазначає у цьому контексті, що людина не може залишатися байдужою до власного життя, тому особливості її життєвого шляху визначає активність у розбудові біографії, коли в

результаті переживання власного буття кожен вчинок особистості стає відображенням глибинного, відповідального ставлення до нього. Під таким кутом зору О. Кононко вводить поняття «особистісного буття» як об'єктивовану в активних за формою та моральних за змістом життєвियाвах повноту життя особистості, її соціально-психологічне функціонування на рівні своєї індивідуальної «вершини» – найвищого особистісного рівня розвитку [7].

Свідоме життя особистості як суб'єкта розгортається на основі найвищої форми розвитку свідомості – самосвідомості як відносно самостійної внутрішньої діяльності, регулятора індивідуального саморозвитку. На думку В. Роменця, лише з розвитком свідомості, самосвідомості особистістю все більше осмислюється власне буття, розвивається здатність розмірковувати над своїм місцем у світі [5]. У такому контексті важливою ознакою процесу формування особистості є потреба у створенні свого «внутрішнього феноменального світу», свого «Я», а також розуміння та прийняття самого себе у контексті суспільних відносин. Для цього внутрішній світ особистості повинен нею системно структуруватися, набувати цілісного способу бачення та адекватної оцінки світу, суб'єктивні ставлення повинні ставати стійкими, що є умовою процесу усвідомленого самовизначення у цьому світі.

Висновки.

1. Глибоке пізнання зовнішнього світу особистістю, людської культури зокрема допомагає сформувати образ світу як важливу компоненту свідомості.

2. Можливості оволодівати цінностями, нормами, способами діяльності, спілкування, еталонами і способами самооцінювання забезпечують набуття способів і форм самосвідомості, (спроможності оцінити себе, сформувати ставлення до себе, до свого життя загалом).

3. Епіцентром свідомості і самосвідомості стає «Я», яке виступає в якості спостерігача, діяча, а відтак є джерелом усвідомлення себе як творця і автора свого життя у контексті суб'єктного самовизначення.

Перспективи подальших розвідок. Осмислення власного життєвого шляху як процес усвідомлення себе, свого місця у контексті мінливих умов життя як нескінченного ряду цілей та способів їхнього досягнення у системі людських взаємин. Тому важливо дослідити механізми впорядкування, узгодження, стабілізації емоційно-ціннісних ставлень суб'єкта у життєвій позиції не лише до себе, але і до інших як до суб'єктів, як пізнання інших у діяльності, спілкуванні в контексті інтеграції системи «Ми», досягнення її гармонії та балансу.

### **Література**

1. Адамська З. Психолого-педагогічні засади розвитку суб'єктності в майбутніх психологів. *Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. Г.К. Радчук. ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 264-295.

2. Бех І. Д. Категорія "ставлення" в контексті розвитку образу "Я" особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3 (16). С. 9–

21.

3. Боришевський М. М. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26–33.

4. Горак Г. І. Стратегія життя. Київ : Укр. центр духовної культури, 2001. 172 с.

5. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. Київ : Міжнар. фін. агенція, 1998. 216 с.

6. Кічук А. І. Ціннісне ставлення як психологічний феномен. *Психологія і суспільство*. 2006. № 3. С. 80–85.

7. Кононко О. Л. Ціннісне ставлення до себе. *Мистецтво життєтворчості особистості*. Київ, 1997. С. 96–126.

8. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / за ред. С. Д. Максименка, М. Й. Боришевського. Київ : Руга, 1999. 126 с.

9. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль, ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. 380 с.

10. Роменець В. А. Життя і смерть: осягнення розумом і вірою. 2-е вид. Київ : Либідь, 2003. 232 с.

11. Рубинштейн С. А. Самосознание личности и ее жизненный путь. *Психология личности : тексты* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 127–131.

12. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського у-ту, 2001. 203 с.

13. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. К. : Просвіта, 1996. 404 с.

14. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за

межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

**Мирослава ВІННИЧУК**

## **ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Важливим компонентом педагогічної діяльності є педагогічне спілкування. Саме ця активність створює між вчителем і учнем специфічні стосунки, що опосередковані навчальним предметом. Однак часто цей процес перетворюється на формальний акт передачі інформації, що, по своїй суті, не є дією освітнього характеру. Оскільки для сучасного українського суспільства актуальними є гуманістичні цінності, а система освіти тяжіє до гуманітарної парадигми, де і задекларовані ці постулати, виникає необхідність у підготовці спеціалістів, які використовуватимуть у своїй практиці освітній діалог.

Однією з умов успішного розвитку студента у професійній сфері є відповідність його внутрішніх уявлень об'єктивній картині педагогічної діяльності. Якщо ж ці уявлення викривлені через стан неготовності до праці, існує ризик появи професійних деформацій.

Зауважимо, що у фаховій літературі представлено широкий аналіз уявлень студентів про майбутню професію (О. Бондаренко, С. Васильківська, Т. Говорун, А. Деркач, В. Карікаш, З. Карпенко, О. Коханова, В. Семіченко, Т. Яценко, М. Сурякова та ін.), однак висвітлення цієї проблеми через призму діалогічного підходу в освіті вважаємо недостатнім.

На актуальність ідеї діалогу як екзистенційної характеристики, процесуально-динамічної основи життєдіяльності,

найоптимальнішої форми конструктивного смислонаповненого спілкування вказують численні публікації сучасних вітчизняних (Г. Балл, М. Боришевський, О. Волинець, Г. Дьяконов, С. Копилов, Г. Радчук, І. Сергієнко, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) і зарубіжних (Л. Гофман, А. Ленгле, П. Мосс, М. Снежинський та ін.) науковців.

Розглядаючи діалог у контексті освіти, орієнтуємося на засади гуманітарної парадигми, особливості якої найдетальніше описані у працях видатних представників екзистенційного та гуманістичного напрямів психології (Р. Бернса, К. Гольдштейна, А. Ленгле, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та ін.).

Теоретична розвідка показує, що проблема уявлень майбутніх педагогів до такої специфічної діяльності як освітній діалог не була висвітлена в достатній мірі у психолого-педагогічній літературі. Тому метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження уявлень майбутніх педагогів про діалогічне педагогічне спілкування.

Вважаємо за доречне почати теоретичний аналіз з окреслення особливостей освітнього діалогу як найоптимальнішої форми навчання в гуманітарній парадигмі.

П. Саух дає таке обґрунтування гуманітарній освітній парадигмі – «це парадигма цілісності пізнання, яка виступає основою генетичної пов'язаності знань, умінь, компетентностей, моральних імперативів та життєвих цінностей, що в сукупності сприяють індивідуальному розвитку й соціалізації людини» [6, с. 485]. Таким чином автор звертає увагу на важливість процесуального підходу (пізнання), а не лише орієнтованості на

видимий результат (знання); врахування індивідуальних цінностей суб'єктів освіти, що надає навчання природної ненасильницької форми; спрямованості взаємодії вчителя і учня на цілісний гармонійний розвиток особистості без надмірного домінування культу інформації.

Врахування всіх цих компонентів лежить в основі освітнього діалогу, однак розуміння поняття «діалог» лише як обміну думками і інформацією вкрай спрощене і не розкриває глибинних основ підходу. Г. Радчук звертає увагу на цінність і складність такої форми навчання, аналізуючи її на 3-ох рівнях: 1) формальний діалог (форма спілкування суб'єктів освітнього процесу); 2) змістовий діалог (представлення в діалогічній формі освітнього матеріалу); 3) особистісно-смісловий діалог (встановлення ціннісно-сміислової єдності суб'єктів освіти) [5, с.279].

Отож, відповідно до предмету нашого дослідження зупинимося детальніше на рівні формального діалогу. Для реалізації діалогічного педагогічного спілкування однаково важливими є обидві сторони взаємодії: та, що навчає, і та, що навчається. Але в істинному діалозі таких позицій не існує, бо це процес обміну, а не передачі і отримання, педагог є таким самим носієм досвіду як і учень. Це динамічний процес, де знання «народжується» безпосередньо у взаємодії, під час зустрічі рівних особистостей – суб'єктів освітнього процесу.

Завданням педагога у цій взаємодії є організація особливого освітнього середовища, в якому якнайкраще відбуватиметься процес становлення і розвитку особистостей суб'єктів освіти, де учень чи студент ставатиме частиною навчального процесу, кожна



проблемна ситуація викликати емоції, підтримувати інтерес до її розв'язання.

Саме це положення лежить в основі концепції К. Роджерса, відповідно до чого можемо стверджувати, що роль педагога у цьому процесі є визначальною. Основоположник теорії описує 3 установки вчителя, які фасилітують освіту: істинність (конгруентність), прийняття і довіра, емпатійне розуміння [7]. Такі фасилітативні здатності в основному визначають діалогічність самого вчителя, його спроможність організувати комфортне розвивальне середовище діалогу для всіх його учасників. Саме тому в нашій роботі при аналізі уявлень майбутніх педагогів щодо діалогічної взаємодії ми базуємось на цих фундаментальних розробках.

Для того, щоб бути фасилітатором розвитку інших, як зазначає З. Адамська, передусім, потрібно стати «фасилітатором свого власного саморозвитку: зрозуміти і прийняти самого себе; усвідомити власні цілі і прагнення; розвивати особистісну відповідальність, впевненість у собі, почуття власної гідності, творчість; вчитися відкрито висловлювати власні почуття й переживання, з одночасною готовністю приймати та розуміти почуття іншої людини – вірити у її здібності і довіряти можливостям її саморозвитку» [1, с.54].

Оскільки сучасна система освіти орієнтована на компетентнісний підхід, спробуємо врахувати його в нашому дослідженні. Відповідно до такого підходу, акцент з рівня знань учнів і студентів зміщується на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем. Конкретизоване визначення психологічної компетентності подає О. Бакаленко:

«Психологічна компетентність – це здатність особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефективного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації». На думку автора, психологічна компетентність дозволяє людині розуміти себе та інших, ефективно адаптуватися до життя у сучасному соціумі, мати гармонійні стосунки з оточенням, успішно реалізовувати свій особистісний потенціал, відчувати високий рівень психологічного благополуччя та задоволення життям [3].

Такий підхід передбачає виділення конкретних навичок, що описували б компетентність, однак численні спроби створити повну і всеохоплюючу модель зазнавали критики. Пояснити це можна тим, що особистість – дуже динамічна структура, яка не може бути втиснута в межі чітких критеріїв.

Попри це суб'єктивні уявлення про ці критерії і особливості поведінки завжди існують. Уявлення молодих людей про професію містить у собі знання тих вимог, що пред'являє майбутня діяльність, і диференціацію їх на різні рівні необхідності [4].

Т. Алексеєва зазначає, що у результаті трансформації індивідуальних образів, настанов і соціальних стереотипів конкретного виду професійної діяльності утворюються уявлення про професію. До структури уявлень про професію належать як зміст самої діяльності, так і характеристика суб'єкта діяльності [2, с.26].

Уявлення про професію починає формуватися задовго до вступу у ЗВО, а найбільше коригується у процесі фахового навчання через співставлення тієї суб'єктивної внутрішньої картини світу з реальною ситуацією. Тому на останніх курсах навчання ці

очікування є більш приземленими і реалістичними, при цьому залишаючись особливо важливим компонентом в контексті психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності.

З метою отримання самозвітів студентів щодо їхньої професійної спрямованості, обізнаності у психологічному компоненті підготовки педагога ми розробили анкету. Її методологічною основою стали теорії освітнього діалогу, фасилітації освіти, самоактуалізації особистості. Для дослідження уявлень про діалогічне педагогічне спілкування при формулюванні питань враховувались мотиваційний компонент діяльності, особистісні характеристики педагога-фасилітатора, гуманістичні ціннісні орієнтації, рефлексивні здатності тощо.

У дослідженні взяли участь 52 студенти 3-4 курсів спеціальностей «Середня освіта» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Хмельницького національного університету.

Опитування проводилося дистанційно в Google Forms. В анкеті використовуються питання закритого і відкритого типів, рангування та оціночна шкала. 2 питання диференційовані – досліджуваний відповідає лише на 1, залежно від відповіді на попереднє.

За результатами анкетування, більшість (56%) планує займатися педагогічною діяльністю після закінчення університету, при цьому оцінюючи свій рівень готовності до цієї діяльності в межах від середнього до високого рівнів.

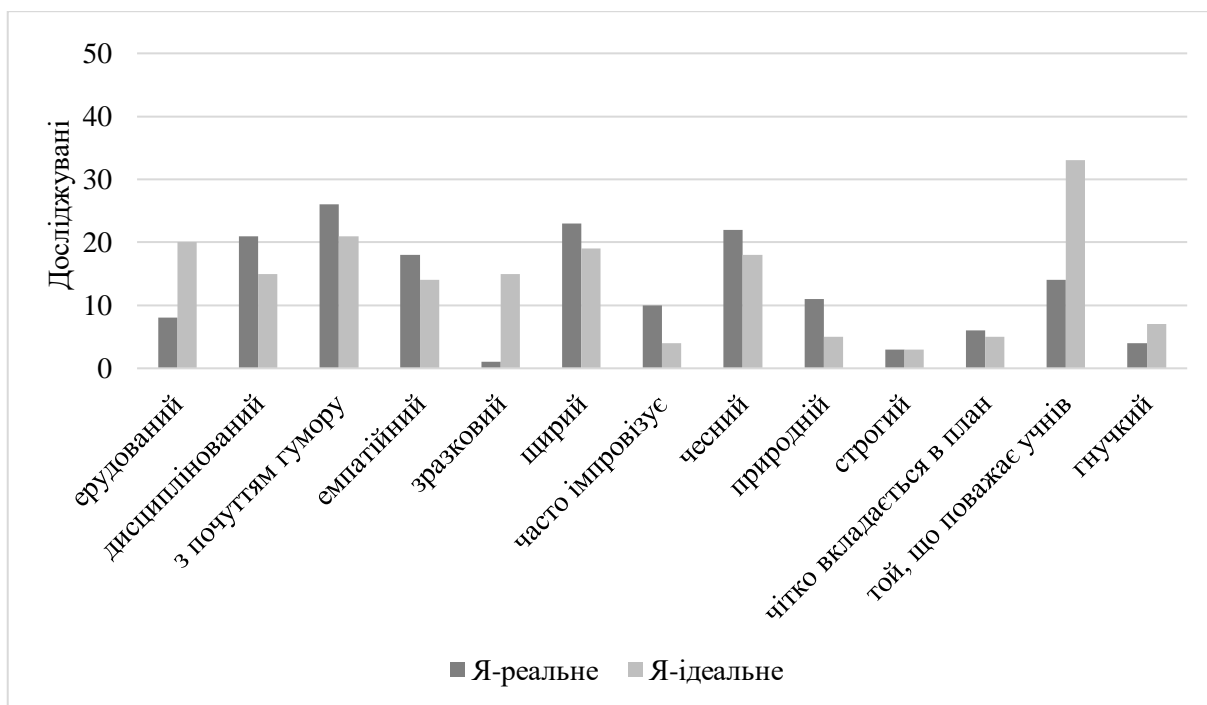
Аналізуючи іншу категорію респондентів, які не хочуть пов'язувати своє життя з педагогікою (23%), зауважимо, що вони

вказують на зовсім різні причини такого вибору, що не дає нам статистичної інформації для аналізу. Загалом відсутність мотивації займатись педагогічною діяльністю досліджувані пояснюють несвідомим вибором майбутньої професії або розходженням між своїми початковими уявленнями і реальним процесом входження в професію під час навчання в університеті (розчарувалися в майбутній професії). Третина респондентів не проявили категоричності: не відмовляються від професійного напрямку, але висловили бажання розвиватись як професіонал у межах своєї спеціальності, але без педагогічного компоненту.

У розумінні основного завдання вчителя думки респондентів розходяться, адже домінують 2 позиції: орієнтація або на накопичення знань (добре пояснити матеріал і чітко та структуровано подати інформацію), або на становлення особистості (надихнути учнів до самостійного пізнання). Варто зауважити, що другу категорію доречно доповнюють авторські відповіді (виховати Людину, стати прикладом для наслідування, бути добрим другом та наставником), але лише на рівні формального освітнього діалогу. Звідси випливає, що в уявленнях студентів досі в однаковій мірі присутня орієнтація або на традиційну (когнітивно-інформаційну) або гуманітарну (культурологічну) парадигми освіти.

Описуючи образ «ідеального» вчителя, досліджувані найвище оцінюють таку рису як вміння проявити повагу до учнів. Найменш цінними в цьому контексті студенти вважають природність, строгість, вміння імпровізувати та чітко вкладатися в план.

На діаграмі (рис. 1) видно, наскільки відрізняється Я-реальне і Я-ідеальне в позиціях досліджуваних.



**Рис. 1 Розподіл показників Я-реального і Я-ідеального в контексті майбутньої професійної діяльності (n=52)**

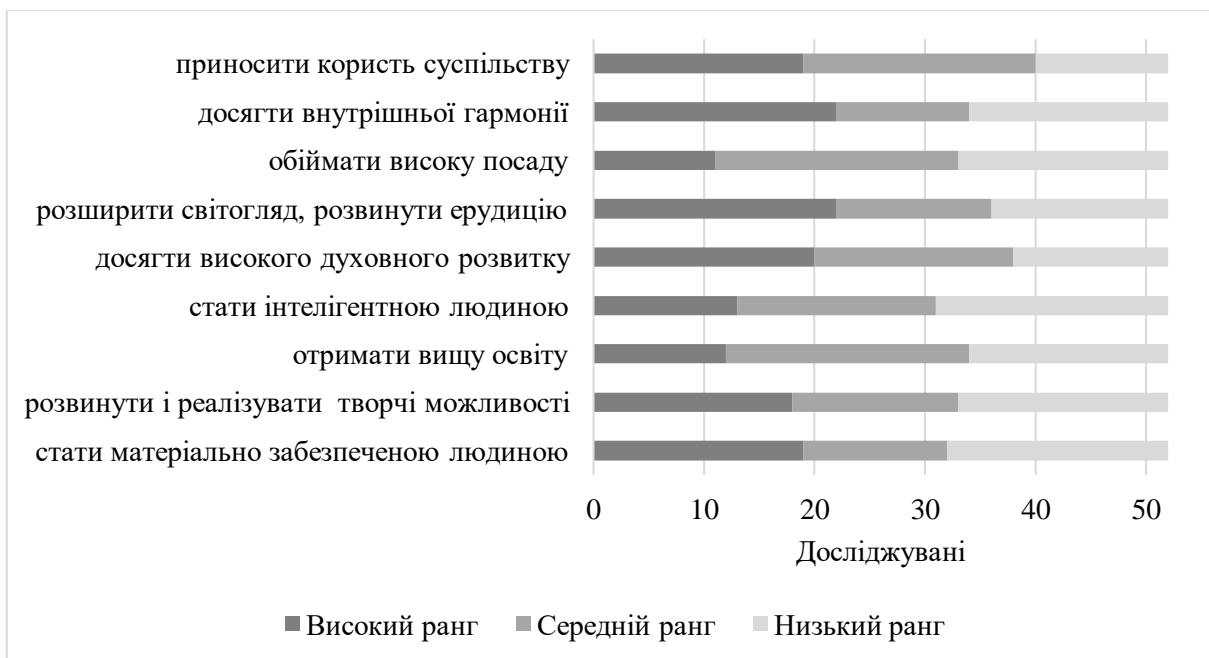
Особливу увагу привертають критерії, що з точки зору педагога набувають значно більшого значення: ерудованість, зразковість і вміння проявляти повагу до учнів. Якщо сприймати риси «природність» і «зразковість» як полярні і розглядати їх у сукупності, то можемо простежити яскраву тенденцію уявлення про те, що педагог повинен відповідати певному усталеному в суспільстві ідеалу, що сам собою не є частиною природи особистості. Подальший аналіз інших критеріїв дозволяє побачити, що студенти цей шлях досягнення рівня «зразкового» педагога вбачають у зменшенні своїх емпатійності, щирості, чесності, вміння імпровізувати, натомість збільшуючи рівень ерудованості. Зауважимо, що це повністю суперечить теорії фасилітації, що є основою діалогічного педагогічного спілкування. Попри те, що така позиція притаманна традиційній парадигмі освіти, ми не маємо

підстав стверджувати, що це той бажаний напрямок, в якому студенти хочуть рухатися в професійній діяльності. На це вказує зокрема шкала з найбільшою різницею в показниках за двома питаннями — «повага до учнів». Відчувати свою значимість, перебувати у стосунках поваги — соціальна потреба людини. Досліджувані, будучи на даний момент студентами, можуть відчувати цю потребу і хотіти задовольнити її в спілкуванні зі своїми педагогами, і відповідно вважати цю ціль пріоритетною у власній майбутній професійній діяльності. Недостатність практичного досвіду, де цю повагу можна було б проявити, розцінюємо як одну з причин низького рівня розвитку навички в реальному часі.

Таким чином, спостерігаємо дисонанс між баченням досліджуваними мети, процесу навчання і особистісними якостями педагога, що мали б це забезпечити.

При цьому, продовжуючи аналіз уявлень студентів про індивідуальні характеристики педагога, зауважимо, що переважна більшість респондентів (65%) вважають головними у досягненні успіху в професійній діяльності характер та здібності, значно менше (15%) – спеціальну освіту. При цьому інші варіанти відповідей (соціальні зв'язки, везіння, збіг обставин тощо) не зацікавили досліджуваних в достатній мірі. Усі вони можуть бути об'єднані за критерієм екстернальної спрямованості, адже передбачають перекладення відповідальності за події, які відбуваються, на зовнішні обставини та інших людей. Такі показники підтверджують попередні результати щодо гуманістичної спрямованості поглядів студентів, у контексті якої розглядається і суб'єктність особистості, її інтернальний локус контролю.

Доповнюють цю тезу відповіді на питання щодо ціннісних орієнтацій студентів (рис 2). Аналіз прорангованих досліджуваними ціннісних орієнтацій полягає в їх диференціації на 3 групи (високий, середній і низький ранги) за критерієм важливості для окремої особистості.



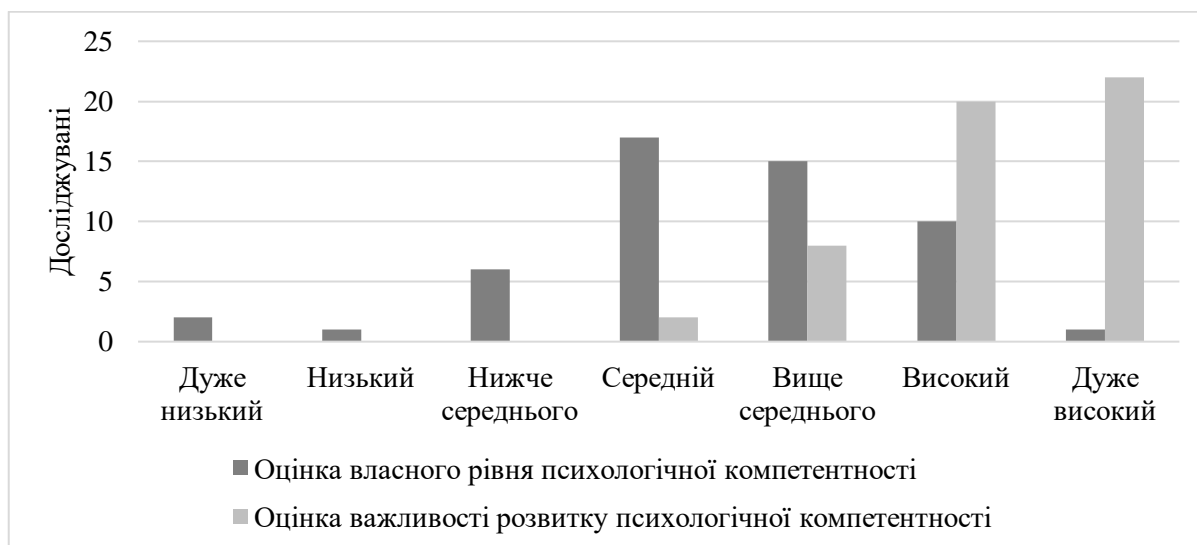
**Рис. 2 Розподіл рангів ціннісних орієнтацій студентів (n=52)**

У результаті можемо спостерігати, що найбільшій цінності респонденти надають досягненню внутрішньої гармонії, високого духовного розвитку і розширенню світогляду. На противагу цьому, в категорію з найбільш низьким рангом віднесли бажання стати інтелігентною людиною, обіймати високу посаду. Доволі незначним для опитуваних є здобуття вищої освіти. Щодо розвитку і реалізації творчих можливостей і бажання стати забезпеченою людиною досліджувані обрали різноманітні варіанти відповідей, що зумовило рівномірний розподіл показників на всіх рівнях, і не дає нам важливої статистичної інформації. Загалом, аналізуючи отримані результати в контексті елементів мотиваційної структури

особистості, що включають соціальні установки, цілі і рушійні сили конкретної діяльності, відзначаємо гуманістичне спрямування ціннісної сфери майбутніх педагогів, що є основою діалогічного педагогічного спілкування.

Трактування досліджуваними поняття «психологічна компетентність вчителя» свідчить про недостатній рівень обізнаності в цьому питанні, але інтуїтивне розуміння змісту. Більшість студентів ключовим словом обирали «здатність», «готовність», «вміння», але при цьому є значна частка відповідей, які ототожнюють компетентність зі знаннями, майже повністю ігноруючи психологічний компонент.

Доповнюють ці результати відповіді на наступні питання, подані на діаграмі (рис.3).



**Рис. 3 Розподіл оцінок щодо психологічної компетентності в педагогічній діяльності (n=52)**

Досліджувані визначили важливість психологічної компетентності педагога в його професійній діяльності в основному як високу і дуже високу, жоден опитуваний не нехтує цим аспектом. При цьому оцінка свого рівня психологічної



компетентності має зовсім інший вектор: лише один респондент оцінив свій рівень як дуже високий, і спостерігаються низькі показники.

Така тенденція до високого рівня домагань у поєднанні зі значно нижчим рівнем самооцінки вже спостерігалась у попередніх питаннях анкети, зокрема при зіставленні показників Я-реального і Я-ідеального в контексті майбутньої професійної діяльності (рис. 1). Врівноважити ці показники можливо лише в процесі професійного розвитку на глибокому рівні усвідомлення своїх емоцій, думок і вчинків, звичайного інформаційного і методичного збагачення тут недостатньо. У цьому випадку виникає необхідність розвитку здатності до рефлексії. Свій рівень цієї майстерності досліджувані оцінюють як вищий середнього, що можемо назвати основою їхнього самовдосконалення.

Менше третини досліджуваних виявили категоричне небажання брати участь у тренінгу для підвищення психологічної компетентності. Детальніший аналіз дозволяє зауважити, що майже всі студенти цієї категорії зазначали відсутність планів займатись педагогічною діяльністю у майбутньому.

Отже, результати дослідження свідчать про переважання у респондентів гуманістичної спрямованості, тяжіння до цінностей діалогічної взаємодії, але недостатній рівень обізнаності і розвитку вмінь у цій сфері. Важливим також є те, що люди, які планують далі працювати за спеціальністю, цікавляться психологічною підготовкою та готові до проходження тренінгу і подальшого вдосконалення себе у цьому напрямі. Кількість респондентів надто мала для використання результатів дослідження як характеристик

генеральної сукупності, але дозволяє виділити основні маркери, на які варто звернути увагу при плануванні заходів з покращення освітнього процесу в ЗВО чи формуванні комплексу методик для більш ґрунтовного дослідження.

За результатами теоретичного і емпіричного дослідження можемо зробити такі висновки. Впровадження в систему освіти діалогу, як оптимальної форми навчання в умовах сучасності, є важливою темою для наукових розробок як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Для того, щоб поширити цей підхід на всі ланки освіти, потрібно, перш за все, підготувати відповідних фахівців, тому особливої уваги вимагає період здобування освіти майбутніми педагогами в ЗВО. Результати теоретичного і емпіричного дослідження підтверджують тезу про необхідність зменшення розриву між наявною системою освіти та реальністю професійної діяльності. На жаль, отримані дані свідчать про те, що у молодих педагогів виникають сумніви та труднощі через невідповідність їх уявлень до реальної картини світу.

У даному випадку саме освітній діалог в сукупності всіх 3-ох рівнів є запорукою удосконалення освітнього простору. У нашому дослідженні основна увага акцентувалася на формальному діалозі, що проявляється через діалогічне педагогічне спілкування. Відзначенні тенденції в дослідженні свідчать про сприятливу основу для подальшої гуманітаризації освітнього процесу, оскільки у цьому зацікавлені самі майбутні педагоги. Для підтримки цієї спрямованості важливо діалогізувати освіту на рівні ЗВО.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш детальному вивченні особистісних рис майбутніх педагогів,

необхідних для реалізації діалогічного педагогічного спілкування.

### **Література**

1. Адамська З. М. Культурологічна парадигма як методологічна основа розвитку фасилітативних здібностей майбутнього психолога. *Психологія особистості*. 2017. № 1. С. 51–59.

2. Алексеєва Т. В. Психологічні особливості уявлень студентів ВНЗ про відповідальність у процесі професійного становлення. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 19–32.

3. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2018. Вип. 58. С. 132–138.

4. Коханова О. П. Уявлення сучасних студентів про майбутню професію. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 5. 2018. С. 105–110.

5. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. 2-ге вид., розшир. і допов. Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

6. Саух П. Ю., Саух Ю. П. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*. Київ : НТУ. 2015. С. 483–495.

7. Rogers Carl R., Freiberg H. Jerome. Freedom to learn. 3rd ed. New York : Merrill. 1994. 406 p.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Сьогодні, в умовах повномасштабної війни в Україні, проблема резильєнтності особистості набуває особливої значущості у зв'язку з соціальними викликами сучасного суспільства, які загострили емоційні переживання людиною свого буття. Резильєнтність ми розуміємо як здатність особистості чинити опір стресу та ефективно відновлюватись після нього, тобто як адаптаційно-захисний механізм особистості, що дозволяє протистояти стресовим чинникам, адаптуватись після психотравми. Резильєнтність дає змогу людині проходити крізь життєві випробування, долаючи їх, відновлюючи свою життєстійкість та зберігаючи при цьому психічне здоров'я й особистісну цілісність. Складність та багатоаспектність поняття «резильєнтність» зумовлює міждисциплінарний підхід до його вивчення, тому цей феномен активно досліджується науковцями в галузі психології, педагогіки, соціології, медицини та інших наук.

Особливо гостро постала необхідність розвитку резильєнтності студентської молоді в складних життєвих обставинах нашого сьогодення, оскільки сучасні здобувачі вищої освіти не мають досвіду переживання воєнних дій, пандемії і незнайомі з особливостями життєдіяльності в період соціальної та економічної кризи.

Проблема розвитку резильєнтності особистості була предметом дослідження багатьох вітчизняних (К. Балахтар, С. Бужинська, Е. Грішин, К. Гуцол, З. Кіреєва, Г. Лазос, Т. Титаренко, І. Хоменко,

О. Чиханцова) та зарубіжних (Л. Ален, О. Байер, М. Маргаліт, А. Мастен, Дж. Річардсон, М. Фразер, О. Фріборг, К. Хертом) психологів. У працях цих учених розкрито зміст та соціально-психологічні чинники розвитку резильєнтності особистості. Однак вивченню психологічних особливостей розвитку резильєнтності в студентської молоді присвячено невелику кількість робіт (Е. Грішин, С. Кузікова, О. Односталко, О. Шевченко).

Авторство терміну «резильєнтність» приписують раннім роботам американської психологині Е. Werner [27, с. 120]. Практикуючи допомогу дітям, що опинилися в складних життєвих обставинах та умовах для психічного здоров'я, вона звернула увагу на вироблення ними оптимальних способів подолання стресового чинника, реакції на нього, як на звичний. Згодом вивчення резильєнтності поширилось на доросле населення, а також людей похилого віку.

Слід зазначити, що зарубіжні наукові дослідження ведуться у різних напрямках: резильєнтність вивчають як здатність людини до подолання несприятливих умов існування, як її потенційні можливості до нормального, здорового функціонування в майбутньому [21; 24]. Резильєнтність орієнтована на збереження психологічного здоров'я під час небезпеки, відновлення психічного потенціалу після травм [12]. Має місце трактування резильєнтності, як процесу збереження стабільного рівня психологічної та фізичної діяльності в несприятливих ситуаціях. Резильєнтність розглядають як адаптацію людини до складних подій, здатність до психологічного та фізичного відновлення, збереження після впливу негативних факторів. Зарубіжні вчені визначають резильєнтність

як динамічний процес, що сприяє адаптації людини в умовах негараздів [25].

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, «резильєнтність – це здатність справлятися з важкими ситуаціями та особиста ресурсність, що може розвиватися завдяки захисним факторам (наприклад, сприятливе зовнішнє середовище та вироблення адаптивних механізмів копінгу)» [19, с. 17]. З погляду Американської психологічної асоціації (АРА), резильєнтність розуміється як процес позитивної адаптації в умовах негараздів, травм, трагедій або значного стресу [19]. Спроби узагальнити зарубіжний досвід з проблеми дослідження резильєнтності здійснено у роботах О. Чиханцової та К. Гуцол [12].

Аналіз наукових джерел показав, що у вітчизняній психологічній науці немає чіткого й однозначного розуміння змісту поняття «резильєнтність». У своїх наукових працях дослідники використовують низку термінів, пов'язаних з резильєнтністю, зокрема такі: «стресостійкість», «життєстійкість», «емоційна стійкість», «психологічна стійкість», «стійкість особистості в екстремальних умовах», «адаптаційний потенціал особистості».

Наявність різних трактувань до вивчення можливостей особистості в подоланні стресових ситуацій дещо ускладнює виокремлення основних характеристик резильєнтності, але чітких критеріїв для розмежування цих понять поки ще не запропоновано. За означенням Г. Лазос, резильєнтність – це здатність людини вибудовувати нормальне, повноцінне життя та справлятися з труднощами, яких вона зазнає [6]. Дослідниця Г. Дубчак зазначає, що резильєнтність формується в процесі засвоєння майбутніми

фахівцями життєвого досвіду та професійних знань [5, с. 25]. Відтак, вікові особливості студента, його цінності, набутий емоційний досвід, професійні компетентності дозволяють йому успішніше долати стресові ситуації і життєві труднощі. Крім цього, Ю. Тептюк звертає увагу на природу стресостійкості, підкреслюючи важливість сформованості в особистості таких внутрішніх новоутворень як: здатність осмислювати специфіку стресової ситуації та своїх можливостей для її подолання, адекватно емоційно реагувати на різноманітні стресори, активно змінювати стресогенні умови при збереженні ефективності виконуваної діяльності [11, с. 18].

Вітчизняним дослідником Е. Грішиним здійснено стислий огляд сучасного психодіагностичного інструментарію для вивчення резилієнтності та виокремлено основні підходи до аналізу сутності цього феномена. На основі вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду з проблеми дослідження, вчений дійшов висновку, що поняття «резильєнтність» здебільшого розглядають: як процес, як рису особистості та як адаптаційно-захисний механізм особистості. Імпонує виокремлена автором характеристика резильєнтних людей: вони стійко приймають реальність, мають глибокі ціннісно-сміслові орієнтації та надзвичайну здатність імпровізувати [4]. Схожий підхід знаходимо у дослідженнях закордонних учених J. Clarke та J. Nicholson, які запропонували модель резильєнтності, що включає: оптимізм, орієнтацію на вирішення проблеми, індивідуальну відповідальність, управління стресом та занепокоєнням [18]. К. Cherry вважає, що для резильєнтних людей характерними особливостями є менталітет уцілілого (бачення себе тими, хто

вижив), ефективна емоційна регуляція, відчуття контролю, навички вирішення проблем, співчуття до себе та самоприйняття [17].

Зарубіжні дослідники A. Zautra, J. Reich, J. Hall визначили дві структурні складові резильєнтності. Однією складовою є відновлення психічної рівноваги після переживання людиною стресу, іншою – можливе психічне оздоровлення в результаті здорових реакцій на стресовий досвід [29].

На особливу увагу заслуговує вивчення резильєнтності у студентів закладів вищої освіти. Адже, як зазначають Л. Подоляк, В. Юрченко, О. Поліщук, студентський вік – це період найвищих можливостей людини в розвитку сприймання, оперативної пам'яті, загальної реактивності, а також час найбільшої пластичності в утворенні складних психомоторних навичок, високої емоційно-інтелектуальної активності, спрямованої на гармонізацію емоційного середовища (внутрішнього і зовнішнього), на основі емоційного досвіду, результатів, які базуються на досягненнях психічного та соціального розвитку особистості в попередні вікові періоди життя [7; 9].

З огляду на зазначені характеристики можемо стверджувати, що студентський вік є сприятливим періодом для розвитку у студентів резильєнтності. Ми розглядаємо резильєнтність як інтегральну властивість особистості, яка забезпечує здатність чинити опір стресу, долати його та відновлюватися після нього, що сприяє психологічному благополуччю особистості та збереженню психічного здоров'я.

Підкреслимо, що аналізувати психологічні особливості розвитку резильєнтності доцільно з урахуванням показника



психічного здоров'я студентів. Ми поділяємо думку Я. Андрушко, яка провідним критерієм психічного здоров'я студентів вважає можливість особистості жити у внутрішній гармонії, що сприятиме активізації її внутрішньої свободи, відповідальності, розвитку духовного потенціалу [1, с. 12]. Відтак, для розвитку резильєнтності важливими будуть такі психологічні механізми як: самосвідомість, самоефективність та саморегуляція.

На думку О. Чиханцової та К. Гуцол, методологічною основою резильєнтності є концепції: психологічного благополуччя, щастя, самоактуалізації та самодетермінації особистості, самоефективності, самоствавлення, позитивного підходу до функціонування особистості та життєтворчості [12].

Вітчизняні та зарубіжні дослідження свідчать про те, що резильєнтність розвивається у процесі взаємодії соціальних, психологічних, фізичних чинників на різних рівнях життя особистості: на макрорівні, тобто на рівні взаємодії особистості з громадою і суспільством; на мезорівні – на рівні родини, друзів, близьких знайомих, колег по роботі; на мікрорівні, тобто на рівні особистісного простору людини, її інтересів, цінностей [12; 18]. У травматичний період у людини на рівні підсвідомості включаються програми самодопомоги, якщо вони не допомагають, підключаються засоби ресурсного виживання, що сприяє переходу особистості на інший рівень саморегуляції [12].

Стрес, зумовлений реаліями війни та воєнного стану в Україні, ускладнює задоволення базових потреб студентської молоді та впливає на її психологічне благополуччя, розуміння існуючої реальності. Особливістю сучасного емоційного стану багатьох

здобувачів вищої освіти є індивідуальність проявів поведінки в умовах короткочасного та довгочасного стресу. Тому постає необхідність формування у студентів стресостійкості.

На думку М. Шпак, «стресостійкість є інтегральною властивістю особистості, яка охоплює комплекс когнітивних, емоційних, адаптивних та особистісних властивостей, що забезпечують здатність людини протистояти стресу, чинити опір негативному впливу стресових факторів з метою збереження психічного здоров'я» [14, с. 202].

Це зумовлює необхідність здійснення індивідуального підходу у розвитку резильєнтності студентів. Одні з них відновлюються, використовуючи свої власні сили й ресурси, інші – завдяки соціальній підтримці, але є й ті, які потребують довготривалої психологічної допомоги фахівця. Завдання психологічної служби закладу вищої освіти сприяти розвитку резильєнтності студентської молоді засобами тренінгових занять, арт-терапії, кейс-методів, навчання нових патернів емоційної поведінки.

Науково доведено, що на розвиток резильєнтності студентів впливають як генетичні, так і соціальні чинники [3; 5; 8; 12; 25]. Серед генетичних чинників виокремлюють тип нервової системи та успадкований генотип. Серед соціальних чинників пріоритетне місце займають сімейні взаємини, статус в студентському колективі, що формується завдяки соціалізації в середовищі одногрупників, взаєминам з однолітками, викладачами, батьками та іншими соціально значущими особами.

На прояви резильєнтності у студентів значною мірою впливає тип нервової системи, індивідуальні особливості: швидкість

емоційної реакції, ступінь збудливості, вразливість нервової системи, що виявляються в пізнавальній діяльності, інтересах, емоційно-вольовій активності, характері [26]. У студентів-першокурсників, які переживають процес адаптації до навчального закладу, нового міста, до нових умов проживання прояв вікових, а також індивідуально-психологічних особливостей, які ведуть до розвитку резильєнтності, диференціювати складно. Адже часто емоційність, нестриманість у поведінці, імпульсивність у прийнятті рішень, що виявляються зовні, мають глибинні основи впливу дії стресових факторів на організм. В умовах війни цей чинник підсилюється ще й відсутністю комфортних умов для життя і навчання.

За результатами дослідження М. Шпак виявлено, що більшість студентів мають середній рівень розвитку стресостійкості, що свідчить про недостатньо сформовану здатність здійснювати емоційний самоконтроль, емоційну саморегуляцію та призводить до порушення емоційного благополуччя людини [13]. Одним із ефективних засобів підвищення рівня стресостійкості М. Шпак вважає розвиток емоційного інтелекту у студентів, який «відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії» [13, с. 344; 14].

Водночас провідною зовнішньою умовою розвитку резильєнтності студентів є організація психолого-педагогічного супроводу, який здійснюють батьки, викладачі, психологи та члени громадських організацій [27].

На оцінку резильєнтності студентів впливає також розвиток їхніх здібностей. Психологічна природа цього феномена у студентської молоді визначається ступенем розвитку задатків, які є основою розвитку здібностей особистості. У провідному виді діяльності студентів – навчально-професійній діяльності, розвиваються здібності, формуються загальні і спеціальні (фахові, предметні) компетентності, професійно значущі якості особистості, які визначають їхні успіхи у навчанні, спілкуванні.

Соціальний чинник розвитку резильєнтності студентів може бути представлений через дослідження взаємин між студентами і викладачами, студентами і батьками, студентами та їхніми одногрупниками.

Провідними функціями практичного психолога та викладачів закладу вищої освіти у розвитку резильєнтності студентів ми вважаємо просвітницьку, фасилітаційну та комунікативну функції. Реалізація просвітницької функції передбачає інформування студентів про ефективні способи поведіння в стресових ситуаціях в умовах війни, методи оперативного коригування негативних емоційних станів, способи само та взаємодопомоги в складних життєвих обставинах. Для кураторів, практичного психолога закладу вищої освіти важливу роль відіграє моніторинг емоційного самопочуття студентів, характеру їх спілкування у соціальних мережах, надання зразків адекватних емоційних реакцій на тривожні інформаційні повідомлення.

Фасилітаційна функція передбачає стимуляцію резильєнтності студентів власним особистим прикладом викладача, психолога, сімейного оточення студента та друзів. Основне завдання

фасилітатора надавати психологічну підтримку студентам у складних життєвих обставинах. Психіка молодої людини, яка переживає стресові ситуації, зумовлені війною, зазнає змін, тому постає необхідність розвитку нової ідентичності. Як стверджує К. Роджерс, фасилітація є рушійною силою особистісного зростання людини, розкриття її внутрішнього потенціалу та адаптації до нових умов [25].

Комунікативна функція реалізується через особистісно орієнтоване спілкування викладача зі студентами, налагодження та підтримання позитивних доброзичливих взаємин між учасниками освітнього процесу. Студенти, які мають позитивні взаємини з викладачами, почуваються емоційно захищеними в освітньому середовищі. Вони також більш схильні до резильєнтності [7, с. 230]. На цьому ґрунті вибудовується індивідуальна траєкторія розвитку резильєнтності студента. Викладачам доцільно забезпечувати суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію у процесі проживання студентом стресових ситуацій.

Реалізація зазначених функцій викладачів й практичного психолога закладу вищої освіти щодо розвитку резильєнтності студентів, на нашу думку, можлива за дотримання етичних принципів: доброзичливого ставлення, емоційної підтримки, розуміння емоційного стану студентів, співпереживання, поваги та прояву емпатії тощо. Водночас психологічний супровід розвитку резильєнтності студентської молоді передбачає також і формування емоційної компетентності у викладачів, розвиток у них стресостійкості.

Психологічні особливості розвитку резильєнтності у викладача в умовах військового стану були предметом дослідження К. Балахтар. Дослідниця виокремлює такі компоненти резильєнтності викладача: надія, оптимізм, адаптивність, стійкість. Науковиця підкреслює важливість власного внутрішнього ресурсу викладача як резерву для відновлення, а також звертає увагу на такі засоби відновлення викладача, як: дихальні вправи, «виринання з новин», дослухання до власних почуттів та почуттів інших людей, позитивне світосприйняття, спілкування у малих групах та ін. [2].

Таким чином, узагальнення викладеного дозволяє зробити висновок, що в умовах війни в Україні успішність адаптації студентів до нових умов життєдіяльності значною мірою залежить від розвитку у них резильєнтності. Резильєнтність студентів детермінована внутрішніми, індивідуально-психологічними, та зовнішніми, соціально-психологічними чинниками. Важливим зовнішнім ресурсом є психологічна підтримка студента в освітньому середовищі ЗВО, що реалізується практичним психологом та викладачами у процесі навчання. Зовнішні та внутрішні ресурси сприяють розвитку нових способів поведінки студентів в стресових ситуаціях.

Ми дотримуємося точки зору, що резильєнтність – це інтегральна властивість особистості, яка забезпечує здатність чинити опір стресу, долати його та відновлюватися після нього, що сприяє психологічному благополуччю особистості та збереженню психічного здоров'я. На нашу думку, розвиток резильєнтності студентської молоді в складних життєвих обставинах можна ефективно реалізувати в процесі соціально-психологічного тренінгу

через актуалізацію психологічних механізмів рефлексії, емоційної саморегуляції, цінностей, розвитку емоційного інтелекту, позитивного мислення.

Перспективами наших подальших досліджень є діагностика рівня розвитку та визначення психологічних умов розвитку резильєнтності студентської молоді в умовах переживання складних життєвих обставин.

### **Література**

1. Андрушко Я. С. Загальнопсихологічний дискурс проблеми психічного здоров'я особистості. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*: зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Львів, 20 жовтня 2017 р.). Львів : Державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 10–14.

2. Балахтар К. С. Резильєнтність викладача ЗВО в умовах військового стану. *Вісник національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2022. № 20. URL: <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/> (дата звернення: 20.01.2023).

3. Бужинська С. М., Скляр С. С., Даніліч-Скакун А. А. Стресостійкість студентів як складник успішності навчання у ЗВО. *Габітус*. 2021. Вип. 23. С. 55–59.

4. Грішин Е. О. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Вип. 64. С. 62–81. DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04>.

5. Дубчак Г. М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 41 с.

6. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Т. 3 : Консультативна психологія і психотерапія* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2018. Вип. 14. С. 26–64.

7. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Загальна психологічна характеристика студентського віку. *Психологія вищої школи* : навч. посіб. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

8. Поліщук О. М. Психологічні компоненти стресостійкості особистості. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1348> (дата звернення: 02.01.2023).

9. Поліщук О. М. Особливості особистісної зрілості в ранній дорослості. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія*. Чернівці : Чернівецький нац. університет, 2015. Вип. 743. С. 186–189.

10. Сичинська М. Теоретичні аспекти впливу батьківсько-дитячих взаємин на формування резильєнтності підлітка. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2022. Вип. 18 (63). С. 64–75. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.18\(63\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.18(63).07)

11. Тептюк Ю. О. Психологічні умови розвитку стресостійкості у соціальних працівників різних вікових категорій : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2021. 23 с.



12. Чиханцова О. А., Гуцол К. В. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19 : практичний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2022. 128 с.

13. Шпак М. М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Pedagogical and psychological science and education : transformation and development vectors* : collective monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. P. 342–359. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-34>.

14. Шпак М. М. Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень. *Габітус*. 2022. Вип. 39. С. 199–203. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.39.36>

15. Bolton K. W. The development and validation of the resilience protective factors inventory: a confirmatory factor analysis. The university of Texas at Arlington, 2013. 118 p.

16. Bonanno G. A., Galea S., Bucciarel A., Vlahov D. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2007. № 75 (5). P. 671–682.

17. Cherry K. What Is Resilience? Verywell mind. 2022. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-resilience-2795059> (дата звернення: 04.01.2023).

18. Clarke J., Nicholson J. Resilience: Bounce Back from Whatever Life Throws at You. UK: Crimson Publishing, 2010.

19. Facilitator guide MHPSS in Complex Emergencies Training Course. Setting Up Community-Based Supports : Training materials, 2016. 17 p.

20. Fletcher D., Sarkar M. Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*. 2013. № 18 (1). P. 12–23.

21. Fraser M. W., Jenson J. M. A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. In J. M. Jenson & M. W. Fraser (Eds.), *Social policy for children & families: A risk and resilience perspective*. Thousand Aoks, CA: Sage Publications. 2006. P. 1–18.

22. Kwok A. H., Doyle E. E. H., Becker J., Johnston D., Paton D. What is «social resilience»? Perspectives of disaster researchers, emergency management practitioners, and policymakers in New Zealand. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 2016. № 19. P. 197–211. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2016.08.013>

23. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. № 71. P. 543–562.

24. Margalit M. Resilience Model Among Individuals with Learning Disabilities: Proximal and Distal Influences. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2003. № 18. P. 82–86. DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00062>

25. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin, 1961. 420 p.

26. Werner E. E. What Can We Learn about Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies? In S. Goldstein, & R. B. Brooks

(Eds.), *Handbook of Resilience in Children*. New York : Springer, 2006. P. 91–106.

27. Werner E. E. Protective factors and individual resilience. In P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York : Cambridge University Press, 2000. P. 115–132.

28. Whitson H. E., Duan-Porter W., Schmader K. E., Morey M. C., Cohen H. J., Colón-Emeric C. S. Physical resilience in older adults: Systematic review and development of an emerging construct. *Journal of Gerontology*. 2016. № 71 (4). P. 489–495. DOI: <https://doi.org/10.1093/gerona/glv202>

29. Zautra A. J., Reich J. W., Hall J. S. *Handbook of Adult Resilience*. April 2, 2012. URL: <https://www.guilford.com/books/Handbook-of-AdultResilience/Reich-Zautra-Hall> (дата звернення: 08.02.2023).

**Руслана ЧІП**

## **ГЕНДЕРНА ПРОБЛЕМАТИКА У КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

У процесі гуманізації сучасної освіти постає питання психологічної підтримки професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців та організації педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Пріоритетним завданням вищої школи є створення належних умов актуалізації суб'єктно-ціннісного потенціалу студентів у процесі здобуття професійної освіти. Саме тому увагу науковців привертає проблема психологічного забезпечення процесу розвитку сучасної системи вищої освіти та

дослідження теоретико-методологічних основ професійно-особистісного становлення студентів – майбутніх фахівців.

На думку учених, суть освіти полягає у створенні «образу світу і свого власного образу у цьому світі», а не лише засвоєння студентом дидактично перетвореного професійного досвіду. Розуміючи освіту як становлення особистості, науковці зазначають, що у процесі набуття знань освіта покликана допомогти людині віднайти себе, вибудувати свій власний світ цінностей [7, с. 279]. Становлення особистості майбутнього фахівця у процесі вищої професійної освіти передбачає цілісне перетворення освітнього процесу: не лише зміну змісту та структури навчального матеріалу, але й створення ситуацій професійно-особистісного самовизначення студентів з метою актуалізації смислових переживань та суб'єктного потенціалу загалом [6].

Досліджуючи проблему становлення освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології, Г. Радчук зазначає, якщо будь-яка інноваційна освітня технологія існує у парадигмі суб'єкт-суб'єктного взаємного обміну, то діалогічний підхід дозволяє інтегрувати єдиний смисл, тобто вийти на вищий смисловий рівень взаємодії, йдеться про досягнення розуміння. Проте, у діалозі це розуміння стає не результатом раціональної домовленості, а продуктом спільної діалогічної смислотворчості [7, с. 277]. Розбудова діалогічних взаємин в освітньому процесі є необхідною умовою професійно-особистісного становлення студента. Відтак, рівень діалогізації освітнього середовища може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти [7, с. 300]. Вчена презентує освітній діалог як процесуально-цілісну форму

активного начання, яка спрямована на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового. Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становленн майбутнього фахівця, розвитку ціннісно-сміслової сфери студента [7, с. 278]. Перетворення освітньої ситуації у життєву ситуацію студента можливе тоді, коли він залучений у неї цілісно, стає її справжнім суб'єктом, у ній виникають особистісні задачі, пов'язані з усвідомленням та визначенням власних цінностей та смислів, актуалізацією особистісних ресурсів, набуттям особистісного досвіду [6].

Г. Радчук наголошує на важливій особливості освітнього діалогу, суть якої полягає не лише у зануренні студента у свій внутрішній світ та внутрішній світ іншої людини, а й у спільному просуванні до професійного ціннісно-сміслового знання на основі відкриття «живого» знання у процесі проживання та переживання власних станів, актуалізації життєвого досвіду у процесі спілкування зі своїм внутрішнім світом та внутрішнім світом інших учасників, збагачення духовного досвіду досвідом інших [7, с. 285]. У діалогічній взаємодії суб'єктів освіти навчальні ситуації емоційно проживаються та переживаються, подієво наповнюються та осмислюються, що дає ціннісний особистісний досвід [7, с. 197].

М. Савчин, досліджуючи проблему здатностей особистості, зазначає, що переживання – це актуалізація у внутрішньому світі події, відчуття, предмета, які оточують людину, в живому стані, живому сприйнятті, живому ставленні. Особливості переживань зумовлені зовнішніми і внутрішніми вимірами життєвого світу

людини. Ця здатність особистості є головним «інструментом» (процесом), що структурує внутрішній світ і завдяки якій людина стає суб'єктом власного внутрішнього світу [8, с. 263].

Оскільки діалог виступає як спосіб життєдіяльності суб'єктів в освіті, необхідною умовою ефективного освітнього діалогу є зосередження учасників на своєму внутрішньому світі, діалог із собою. Створення у групі атмосфери поваги, взаємної підтримки, а також негайний характер зворотного зв'язку, його релевантність потребам кожного стимулюють учасників до самодослідження та інтроспекції. Коли спроба саморозкриття і зміни заохочується Іншими, то, як наслідок, підсилюється впевненість у собі, що дозволяє не просто засвоїти знання, а перевірити їх на собі [6].

Відтак, як зазначає Г. Радчук, становлення особистості в освітньому середовищі передбачає інакшу, відмінну від традиційної, організацію навчання, котра передбачає не засвоєння знань на рівні значень, а актуалізацію процесу смислового переживання, що спонукає до набуття особистісного досвіду [7, с. 197].

Розкриваючи основні аспекти становлення особистості у руслі генетичного підходу, С. Максименко суттєвою ознакою особистості вважає її здатність до вираження власного внутрішнього змісту. У даному випадку йдеться про принципово творчу сутність особистості і її становлення. Якщо особистісне буття є виразним, це є підтвердженням наявності внутрішньої і зовнішньої сторін, які знаходяться у постійних динамічних взаємопереходах і домінує тут внутрішнє (якщо позицію домінуючого обіймає зовнішнє, перед нами буде не особистість, а простий набір соціальних ролей,

функціонер). Відтак соціальна поведінка будується на основі засвоєння і виконання великої кількості соціальних ролей і може бути досить міцною і ригідною, придушувати виразність. У такому випадку особистість знеособлюється, інволюціонує [4].

У руслі проблематики діалогізації освітнього процесу Г. Радчук підсумовує, що світ діалогу – це особливий світ спілкування людей як вільних особистостей, тому він може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу конкретних форм спілкування [с. 300]. Саме тому діалог розглядається як універсальний простір перетворення особистості і цей діалогічний простір є полем актуалізації суб'єктних ресурсів людини [7, с. 277].

У контексті суб'єктно-вчинкової парадигми суб'єктність є такою онтопсихологічною ознакою, яка виокремлює людину з-поміж інших суцх, надає їй якісної своєрідності. Як зазначає В. Татенко, бути суб'єктом – означає бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе у цьому світі за власними проєктами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови [9, с. 329].

На думку М. Боришевського, потреба у самовизначенні, саморозкритті та самореалізації у взаємозв'язку з образом Я, з його часовими проєкціями (минуле, сьогодні, майбутнє) є тією реальною психологічною основою, на якій відбувається становлення індивіда як суб'єкта саморегуляції власної активності, становлення особистості [1, с. 171]. Саморегуляція поведінки, починаючи від найпростіших поведінкових актів, дій і закінчуючи найскладнішою

формою – вчинком, здійснюється відповідно до певних вимог, норм, взірців; важливе значення має те, якою мірою елементи когнітивної основи саморегуляції належать до структури особистісних смислів суб'єкта саморегулювання. Саморегуляція поведінки виявляється у потребі й умінні критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії і вчинки з урахуванням можливих наслідків для оточення і себе, прагненні до дотримання соціально цінних і особистісно значущих норм, правил міжособистісних взаємин [1, с. 194].

Особливо важливим є оволодіння особистістю здатністю до саморегуляції, самодопомоги та управління своєю поведінкою в період критичних ситуацій; набуття навичок конструктивного вирішення конфліктів та переживання життєвих криз. Така тенденція вимагає оптимізації шляхів подолання та вироблення стратегій розв'язання критичних ситуацій в період професійного та особистісного самовизначення молоді.

Розуміння сутності життєвої кризи, її переживання та подолання особистістю відображено у працях Т. Титаренко, яка експериментально довела, що саме в юнацтві фіксуються найнижча задоволеність смислом життя, найгостріша невпевненість у собі, переживання важкого стану невизначеності. Молода людина, яка опиняється на порозі нового, самостійного життя, відчуває незвичний тягар відповідальності за кожний свій крок, хоче зрозуміти своє призначення, відчути, куди саме слід рухатися, що робити. Життєва криза як вид складної критичної ситуації посідає особливе місце у юнацькому віці, центральним новоутворенням якого є особистісне та професійне самовизначення. Будучи не



завжди готовими до сприймання та переживання складних життєвих ситуацій, вони інколи вдаються до невиправданих способів вирішення кризових ситуацій, перетворюючи цей процес на явище стихійного характеру. Набуття власного досвіду та засвоєння індивідуального стилю поведінки у процесі переживання життєвої кризи супроводжується незадоволенням життєво важливих потреб, проявами агресивності, тривожності та негативізму. Для юнацького віку взагалі характерною є нестійкість життєвої позиції, яка в ситуації невизначеності може посилюватися і супроводжуватися розчаруванням та негативно впливати на процес особистісного та професійного самовизначення особистості [10, с. 255].

Так, Т. Титаренко особливу увагу приділяє питанню активності людини як суб`єкта власної поведінки, здатного контролювати кризову ситуацію. Дослідниця визначає кризу як гострий і водночас тривалий внутрішній конфлікт щодо життя загалом, його сенсу, основних цілей та шляхів їх досягнення. А життєвою кризою називає період, впродовж якого змінюються спосіб детермінації процесів розвитку, життєвий задум, траєкторія життєвого шляху [10].

Логічним доповненням у даному контексті є міркування Г. Радчук щодо професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця та здатності вирішувати особистісті проблеми у процесі діалогізації освітнього простору. Розглядаючи освітній діалог як активну форму навчання і водночас як форму спілкування, учена наголошує, що саме у ній вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки, що дозволяє

розвінчувати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії [7, с. 328].

Оскільки в умовах функціонування сучасного суспільства виникає потреба у розвитку суб'єктного потенціалу і активної позиції особистості як діючого суб'єкта (З. Карпенко, В. Москаленко, В. Татенко, Т. Титаренко та інші учені), виникає необхідність у становленні та розвитку ідентичності, здатність до якої і потреба в якій визначається суб'єктною сутністю людини, її суб'єктною активністю. Ідентичність виступає у ролі значущого конструкту розвитку і саморозвитку людини в її суб'єктному і особистісному уявленні, самовизначенні, у розвитку її самосприйняття, а також у побудові системи взаємодії у суспільстві (В. Татенко).

Ідентичність визначається науковцями як одна із найсуттєвіших характеристик особистості, без якої вона не може реалізувати свій суб'єктний потенціал, актуалізувати потребу у розвитку самоцінності, збереженні власної своєрідності і унікальності у процесі соціалізації.

Психологічні особливості процесу соціалізації особистості, спрямованого на формування ідентичності, розкрито у працях сучасних українських учених. Зокрема В. Москаленко розглядає усвідомлення свого «Я» як одну з потреб, що інтеріоризує обрані соціальні стандарти поведінки у структуру соціальної ідентичності суб'єкта. Окрім цього, суб'єкт самоідентифікації прагне проявити себе через персоніфікацію, обравши саме те, що, як йому здається, відповідає його ціннісним орієнтаціям. Формування ідентичності особистості визначає основний зміст її соціалізації та є ціллю цього

процесу. Ідентичність особистості, зазначає вчена, яка формується в результаті дії механізму ідентифікації передбачає здатність особистості до самоорганізації свого життя на суб'єктному рівні [5, с. 147].

У даному контексті варто звернутись до міркувань М. Савчина, котрий акцентує увагу на здатності до самоідентифікації, суть якої учений вбачає у знаходженні сенсу себе для себе. Науковець визначає самоідентифікацію як складний інтегративний феномен, що характеризує неповторність людини, унікальність життєвого досвіду і життєвого шляху та надає їй певної неповторності [8, с. 181]. Самоідентифікація стосується таких сфер, як: індивідуальна, особистісна, соціальна та духовна. Відтак, у контексті духовної парадигми психології особистісна ідентичність, крім горизонтальних вимірів «Я – Я» та «Я – Ми» («Я – Ти», «Я – Вони»), має вертикальний (трансцендентальний). Важливими складниками особистісної ідентичності є визначеність у сферах психологічного Я, соціального Я, морального Я, та духовного Я [8, с. 179].

В. Татенко визначає «Я» як інтегрований у вигляді інстанції зворотний зв'язок індивіда із самим собою, продукт рефлексії людиною своєї самості і своєї суб'єктної природи. «Я» – це і результат, і умова виокремлення людською істотою себе в собі і з-поміж інших як автономного суцього, здатного інтуїтивно відчувати й усвідомлювати свої онтичні інтереси, а також цілеспрямовано задовольняти їх, долаючи внутрішні і зовнішні перешкоди. У форматі «Я» суб'єктність існує, виявляється, актуалізується й отримує свій розвиток [9, с. 331].

Як свідчить аналіз наукових джерел, визначальною характеристикою у становленні особистості є гендерна ідентичність, котра розглядається науковцями як складна та багаторівнева система, яка є результатом самовизначення та конструювання Я-концепції (М. Боришевський, І. Булах, О. Кікінежді, Р. Павелків, М. Савчин, О. Фурман, Т. Яблонська та інші учені). Гендерна ідентичність як складне психологічне утворення здійснює значний вплив на її самовизначення, самореалізацію та самоствердження у соціокультурному просторі, на розвиток статевої самосвідомості та формування образу «Я».

Розгляд явища гендерної ідентичності у контексті людиноцентричної парадигми актуалізує дослідження соціальних джерел впливу на особистість, психолого-педагогічних умов розвитку її суб'єктності, набуття образу статевої ролі Я (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, І. Булах, З. Карпенко, О. Кікінежді, В. Кравець, В. Кремень, С. Максименко, В. Москаленко, Р. Павелків, В. Роменець, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва).

Вітчизняні науковці визначають гендерну ідентичність як внутрішню, інтегративну, динамічну властивість особистості крізь маскулінно-фемінно-андрогінний конструкт, що пов'язана із усвідомленням, переживанням себе носієм певної статі, здатним до самовдосконалення, самореалізації статевої поведінки. Фемінність-маскулінність як різновиди гендерної ідентичності – це конструкти, які формуються у просторі соціокультурних і соціально-психологічних координат, структура і зміст яких змінюється, і які відображені в орієнтаціях і поглядах особистості, її установках на

виконання гендерних ролей, обов'язків та функцій у процесі соціалізації [3].

Варто зазначити, що соціалізація забезпечує входження особистості у гендерну культуру суспільства і є найважливішим чинником конструювання її гендерної ідентичності, зумовлює прояви суб'єктної активності у процесі самотворення гендерного Я (С. Бем, Ш. Берн, Т. Говорун, О. Кікінежді).

Досліджуючи гендерну ідентичність в онтогенезі особистості, О. Кікінежді зазначає, що пізнання власного внутрішнього світу, здатність бачити себе очима значущих інших є можливістю для побудови позиційного бачення власного гендерного Я. Водночас відбувається орієнтація не лише на об'єктивні умови і взірці дії, а й на власні якості особистості як визначальні умови у розв'язанні проблеми. Це, у свою чергу, відображає перехід до нового типу суб'єктності. Варто зазначити, що саме ці уявлення виступають мотиваційною основою набуття гендерної ідентичності [3].

На основі здійсненого теоретичного аналізу наукових джерел розкрито сутність гендерної ідентичності як суб'єктно-психологічної реальності та охарактеризовано гендерну ідентичність як інтегративне особистісне утворення, що включає систему когнітивних уявлень, ціннісних ставлень та взаємодій статей і відображає їх суб'єктну позицію у прийнятті, засвоєнні і відтворенні моделей статевої поведінки у сфері традиційної та егалітарної культур. Гендерну ідентичність вчені пов'язують із переживанням своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для певної статі (або таким, що приписуються представникам

певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією) [3; 11].

Отже, у становленні гендерної ідентичності як найважливішому особистісному утворенні важливе значення має активність суб'єкта в оволодінні культурними знаками гендеру (знаннями, уявленнями) і процесом конструювання гендеру на індивідуальному рівні (як реалізацією засвоєного), що виявляється у різних взаємодіях, ефектах соціальних репрезентацій та самопрезентацій (діях, висловлюваннях, оцінках, моделях поведінки тощо) [3].

Зокрема О. Кікінежді наголошує на врахуванні особистісно-еґалітарного підходу щодо формування еґалітарної свідомості та самосвідомості молоді з метою її успішної адаптації до особистісного, професійного та громадянського самоздійснення. Не менш важливою, на думку ученої, є проблема формування еґалітарних цінностей у гендерній культурі студентської молоді через віковий пік статевої самоідентифікації. Неодмінною умовою розвитку еґалітарних орієнтацій є організація діяльності особистості у відповідному соціокультурному просторі [2].

Саме еґалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті як найбільш прогресивної та продуктивної спільноти рівноправних індивідуальностей різної статі. У цьому розумінні вихідні положення особистісно-еґалітарного підходу як базової стратегії соціалізації охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; утвердження еґалітарного світогляду: гендерна компетентність як обізнаність із нормативами статевої ролі

поведінки, ґендерна чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження та ґендерна толерантність як повага до основоположних прав та свобод людини. Ґендерні компетенції як ключові у контексті еґалітарної освітньої парадигми розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання і самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці [2].

У контексті гуманістичної та когнітивної психології крізь ґендерний дискурс науковцями проаналізовано передумови створення еґалітарно-освітнього середовища для дітей та юнацтва, релевантного принципам рівноцінності та паритетності статей. На думку учених, створення еґалітарно-освітнього середовища, заснованого на принципах рівності та недискримінації, є вимогою часу. Обґрунтовуючи засади недискримінаційної освіти та психолого-педагогічні механізми створення ґендерно-справедливого середовища на засадах інтеграції компетентнісного, особистісно орієнтованого та ґендерного підходів, науковці презентують авторське розуміння поняття «ґендерно-справедливе середовище» та розкривають сутність структурних компонентів [11].

Відтак, ґендерно-справедливе середовище розглядається ученими як творчо-розвивальне, здоров'язбережувальне, недискримінаційне, інклюзивне середовище (з урахуванням статі, віку, інвалідності, етнічної приналежності, раси тощо), що базується на принципах соціальної справедливості, ґендерної рівності, студентоцентризму, еґалітаризму, недискримінаційної освіти.

Провідною характеристикою створення гендерно-справедливого освітнього середовища є психологічна безпека особистості, що передбачає захист від усіх видів психологічного насильства. Психологічна безпека визначає його розвивальний характер і дозволяє моделювати психолого-педагогічні умови освітнього простору на основі збереження і зміцнення здоров'я студентів і викладачів, використання принципів та методів психолого-педагогічного супроводу гендерної соціалізації молоді та виявлення соціально-психологічних чинників партнерської взаємодії. У такому середовищі розуміння суб'єктивного благополуччя індивіда розглядається на трьох рівнях: емоційно-оцінне ставлення до власного життя, його особистість, стосунки з іншими людьми. Варто зазначити, що психологічна безпека в егалітарному освітньому середовищі розглядається ученими крізь призму трьох критеріїв : фізичний – передбачає нормативне функціонування людського тіла і суб'єктивне відчуття здоров'я через ідентифікацію своєї статі; індивідуально-психологічний – розглядається через адаптивність до зовнішніх впливів, позитивне ставлення до світу, здатність захистити себе від різноманітних маніпулятивних практик за ознакою статі; особистісний – відображає соціально-емоційні переживання, які актуалізуються у відповідь на подію, що становить потенційну або реальну загрозу безпеці та цілісності особистості чи значущих інших [11].

Психологічна безпека є найважливішою умовою повноцінного розвитку особистості, зміцнення і підтримки її психічного здоров'я. Оскільки здоров'я є основою успіху у житті і гарантією добробуту людини, створення егалітарного освітнього простору на принципах



рівноправ'я та недискримінації, є обов'язковим орієнтиром кожного навчального закладу [11].

Розкриваючи проблему діалогізації освітнього середовища вищої школи, Г. Радчук наголошує, що максимально адекватним середовищем становлення особистості майбутнього фахівця є освітній діалог. Оскільки конструювання освітнього діалогу як активної форми навчання і спілкування передбачає розвиток діалогічності викладача, діалогічності змісту освіти та діалогічності студента, а важливими чинниками діалогізації освітнього середовища є діалогічна культура викладачів і студентів. Як слушно зауважує вчена, необхідність організації навчання через конструювання освітніх ситуацій, що актуалізують суб'єктні позиції студентів і викладачів, базуються на усвідомленні особистісної рівності суб'єктів освіти, відкритості, довірі та позитивному особистісному ставленні один до одного. В умовах виникнення подібних стосунків, де соціальна дистанція мінімальна, а відкритість максимальна, здійснюється вихід на рівень персоніфікації: усвідомлення своєрідності та унікальності іншої людини та водночас своєї власної унікальності [7].

Здійснений науковий дискурс досліджень свідчить про те, що діалогізація освітнього простору та створення гендерно-справедливого середовища (творчо-розвивального, здоров'язбережувального, недискримінаційного, інклюзивного середовища) є визначальними характеристиками психологічної безпеки у середовищі вищої школи, що дозволяє моделювати психолого-педагогічні умови освітнього простору на основі збереження здоров'я студентів і викладачів, використання

принципів та методів психолого-педагогічного супроводу професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, розвитку діалогічної культури викладачів і студентів через призму суб'єкт-суб'єктної (партнерської) взаємодії.

Дослідження ґендерної проблематики у контексті діалогізації освітнього простору становить значний науковий інтерес, відтак потребує подальшого теоретичного переосмислення, що знайде своє логічне продовження у подальших наукових розвідках.

### **Література**

1. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
2. Кікінежді О. М. Еґалітарна особистість у сучасному соціопросторі *Психологія особистості*. 2015. №1 (6). С. 51 – 62.
3. Кікінежді О. М. Ґендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 400 с.
4. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
5. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
6. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
7. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес : теорія і практика (Серія : Психологія)*. № 1 (56), 2017. С. 15 – 21.

8. Савчин М. В. Здатності особистості : монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
9. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–358.
10. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
11. Kikinezhdі O. M., Zhyrska Halyna Ya., Chip R. S., Vasylykevych Y. Z., Novorun T. V. Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 2020. No. 8. P. 538–547.  
URL : <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>

**Марія ШПАК**

**ПСИХОДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ  
ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ  
ВИЩОЇ ШКОЛИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта виступає важливою умовою особистісного зростання та професійного становлення студентської молоді. Це висуває певні вимоги до організації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, потребує створення психолого-педагогічних умов для формування в студентів бажання та уміння самостійно вчитися, підвищення їх пізнавальної та соціальної активності, розвитку особистості студента як суб'єкта діяльності. Для цього принципово важливим є забезпечення діалогічної взаємодії викладачів та студентів в освітньому середовищі вищої школи.

Проблема діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу є міждисциплінарною, оскільки інтегрує наукові розвідки у галузі філософії, психології, педагогіки, культурології та інших гуманітарних наук і привертає увагу багатьох науковців (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Г. М. Карпенко, О. В. Киричук, О. М. Корніяка, С. Д. Максименко, Г. К. Радчук, К. В. Фомін та ін.). Вчені стверджують, що діалогічна взаємодія сприяє не лише розвитку комунікативної компетентності викладачів і студентів, а й передусім розвитку суб'єктності особистості, здатної до навчання впродовж життя, самоактуалізації та самореалізації.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що проблема діалогічної взаємодії викладачів та студентів розглядається вченими з різних дослідницьких позицій й потребує системного дослідження. Так, зокрема, діалогічна взаємодія вивчається у контексті соціально-психологічної взаємодії (С. Л. Грабовська, А. Б. Коваленко), міжособистісної взаємодії (І. С. Булах, Л. В. Долинська, Т. В. Коломієць), педагогічної взаємодії (І. Д. Бех, Л. К. Велитченко, О. В. Киричук, А. А. Марчук), навчальної діяльності (С. М. Амеліна, В. О. Вихрущ, Г. М. Карпенко, Г. С. Костюк, М. М. Кондрашов, С. Д. Максименко, К. В. Фомін), модульно-розвивальної взаємодії (А. Н. Гірняк, Г. С. Гірняк, А. В. Фурман).

Насамперед зазначимо, що взаємодія як філософська категорія «відображає різновид взаємозв'язку – обопільний вплив різних об'єктів одне на одного та наслідки і зміни, спричинені таким впливом» [21, с. 55]. Поняття «взаємодія» у філософському розумінні є вихідним для визначення понять впливу, руху, процесу, зміни.

Таким чином, взаємодія передбачає взаємний вплив об'єктів одне на одного, їх взаємозв'язок, взаємообумовленість.

Психологічним контекстом розуміння категорії «взаємодія» є психологічні уявлення про взаємозв'язки між різними суб'єктами в контексті людського буття, людської діяльності і пізнання навколишнього світу. Так, у «Психологічній енциклопедії» зазначається, що взаємодія – це «прямий чи опосередкований вплив суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків і їх взаємозумовленістю» [18, с. 52]. Взаємодія людини зі світом та іншими людьми передбачає становлення, формування і розвиток особистості. Адже взаємодія зачіпає глибинні особистісні структури (механізми цілепокладання, рефлексії, смислоутворення, саморегуляції тощо) і виступає основою її самопізнання, саморегуляції, самореалізації.

Термін «діалог» (грец. *dialogos*) означає розмову, обмін думками, переговори. Водночас поняття «діалог» визначають як: «інформативна та екзистенційна взаємодія комунікантів, за допомогою якої відбувається розуміння» [2, с. 217]. Це дає можливість стверджувати, що діалог передбачає не лише обмін інформацією пізнавального чи афективно-оцінного характеру, а й взаємодію, спрямовану на спільне осягнення предмета обговорення, усвідомлення та розуміння його сутнісних характеристик.

Привертає увагу трактування поняття «діалог» з позицій лінгводидактики. Так, Е. Я. Палихата стверджує, що слово «діалог» походить від «*di*» – два, двомислення, а «*dia*» – це префікс, що означає п'ятимислення – «проникнення, розділення, взаємозв'язок, посилення, завершення», «лог» походить від грецького «логос» (у

перекладі «слово»). Відтак, за визначенням Е.Я. Палихатої, діалог – «це форма мовлення, за якої відбувається безпосередній обмін репліками між двома особами [16, с. 10]. Є. І. Ляска дійшла висновку, що «діалог – це найбільш зріла категорія комунікації», яка сприяє узгодженню позицій, поглядів, думок, виробленню спільних підходів [15, с. 12]. Водночас діалогічна взаємодія передбачає рівноправність позицій співрозмовників з обміну інформацією, що «виконується за допомогою мовленнєвих дій, мовленнєвих операцій, роботи мислення, урахування мотиву і мовленнєвої інтенції, пам'яті, комунікативних намірів тощо» [16, с. 10]. Означене, на наш погляд, вказує на те, що в діалогічній взаємодії тісно представлені в єдності діяльність, спілкування і пізнання.

Нині особливо актуальною є проблема діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу, що зумовлює потребу у теоретико-методичному обґрунтуванні ефективних психодидактичних засобів діалогічної взаємодії викладача зі студентами в освітньому середовищі вищої школи. Діалогічна взаємодія розглядається як одна з фундаментальних категорій концепції особистісно орієнтованої освіти. Як показують педагогічна практика та власний досвід викладацької діяльності, діалогічна взаємодія викладача і студентів виконує важливу роль в освітньому середовищі вищої школи з огляду на її навчальні і розвивальні можливості. Завдяки створенню сприятливих умов для діалогічної взаємодії викладача і студентів відбувається перехід від інформаційно-пояснювального навчання, що є характерним для традиційної моделі навчання, до розвивального навчання, яке ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній

взаємодії викладача й студентів, що спрямована на актуалізацію саморозвитку й самовдосконалення здобувачів вищої освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що вчені використовують низку термінів, пов'язаних з діалогічною взаємодією викладачів і студентів, зокрема: «освітній діалог», «навчальний діалог», «діалогічне навчання», «педагогічна взаємодія». Це свідчить про багатогранність та багатовимірність цього феномена й широке коло понять, яке воно охоплює.

Серед вітчизняних психологічних досліджень, присвячених вивченню проблеми освітнього діалогу в контексті аксіопсихології вищої школи, слід виокремити праці Г. К. Радчук, яка розглядає освітній діалог як процесуально-цілісну форму активного навчання, котра виступає зовнішнім стимулом внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку ціннісно-сислової сфери студента [19, с. 278–279].

Подібної точки зору дотримується Г. М. Карпенко, яка визначає освітній діалог як «засіб суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії із притаманними їй рисами відкритості новому досвіду, паритетності сенсових позицій учасників, безцінності та безумовного прийняття партнерів освітньої комунікації, конкордатності й толерантності висловлювань і поведінкових реакцій, визнання і реалізації права на вільне волевиявлення, заохочення інтелектуальної ініціативи, творчого пошуку в розв'язанні навчальних задач, стимулювання інтересу до іншомовного культурного і професійного середовища, заохочення професійно-особистісного зростання» [11, с. 15].

Результати дослідження О. М. Тур, С. П. Яланської засвідчили, що важливими функціями суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів є конструктивна, організаційна, комунікативно-стимулювальна, емоційно-коригувальна, контрольно-оцінювальна [20, с. 284].

Привертають увагу дослідження проблеми діалогічної взаємодії викладачів і студентів у царині педагогічної науки, де частіше, як показав здійснений нами аналіз наукових джерел, застосовуються поняття «навчальний діалог», «діалогічне навчання» тощо.

На думку В. О. Вихрущ, навчальний діалог є «системоутворюючим елементом особистісно орієнтованого навчання, в якому органічно поєднують самостійна пошукова діяльність студентів із засвоєнням ними готових теоретичних та практичних знань, а система методів побудована відповідно до ідеї проблемності, орієнтованої на формування стійких мотивів навчання, розвиток професійних здібностей та особистісних якостей, самостійну рефлексивну та проєктивну діяльність студентів, а також спрямований на перегляд та збагачення власних світоглядних позицій, вироблення нових особистих смислів та професійних цінностей» [5, с. 46].

С. А. Яценко визначає навчальний діалог як своєрідну форму міжособистісного спілкування, в якому відбувається обмін досвідом, відповідними знаннями, вміннями та навичками двох комунікантів: педагога та учнів (студентів) [25]. У цьому контексті роль навчального діалогу зводиться передусім до інформаційного обміну.



З метою поглиблення розуміння про навчальний діалог звернімося також до довідкових джерел. Так, в «Українському педагогічному словнику» С. У. Гончаренка діалог у навчанні трактується як «форма педагогічної взаємодії учителя – учня (учня – учня) в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини» [8, с. 96]. Помітно, що в цьому визначенні функції діалогу у навчанні розширюються. З огляду на зазначене, можемо стверджувати, що діалог виконує не лише інформаційну, а й інтерактивну та регулюючу функції в навчальному процесі. Як зазначає С. М. Амеліна, навчальний діалог забезпечує взаємодію між суб'єктами навчально-виховного процесу, яка відбувається в мотиваційній, пізнавальній, діяльнісній, почуттєвій і комунікативній сферах [1].

Л. М. Крившенко обґрунтовує поняття про евристичний навчальний діалог, який розуміє як «співтворчість викладача й студента, під час якої ініціюється запитальна діяльність останнього з метою вибудови цілісної групи евристичних запитань для виявлення істини і створення освітнього продукту у формі нових знань» [13, с. 125]. Варто звернути увагу, що евристичний навчальний діалог, може відбуватись, на нашу думку, за умови психологічної готовності студентів до діалогічної взаємодії завдяки активізації мотиваційних процесів щодо процесу пізнання та здобуття нових знань. Крім цього, необхідно враховувати рівень професійних умінь та навичок викладача щодо ведення продуктивного діалогу. Адже в педагогічному дискурсі діалогічність

розглядається вченими як один із критеріїв майстерності педагога [17, с. 34].

Разом з тим, дослідники звертають увагу не лише на сутність, змістові характеристики та роль діалогу в освітньому середовищі, а й обґрунтовують думку про необхідність організації діалогічного навчання в закладах загальної середньої та вищої освіти. Зазначимо, що поняття «діалогічне навчання» все більше утверджується в сучасному науковому дискурсі та педагогічній практиці. У зв'язку з цим привертають увагу результати дослідження К. В. Фомін, яка трактує діалогічне навчання як спосіб організації освітнього процесу, підґрунтям якого є «спільна активна діяльність педагога та здобувачів освіти в контексті створення і вирішення проблемних ситуацій, завдань навчання шляхом конструктивного діалогу» [22, с. 7]. Схожої думки дотримується і В. О. Вихрущ, яка зазначає, що «діалогічне навчання – це спільна діяльність викладача та дорослих учнів при ситуативному моделюванні інформації у формі діалогу» [5, с. 44]. Учена вважає, що основу діалогічного навчання складають гуманітарні дисципліни, оскільки саме вони вводять людину у світ спільного існування, взаємодії, взаємовідносин та спілкування людей. Безперечно, організація діалогічного навчання у вищій школі забезпечить ефективність підготовки майбутніх фахівців до активної взаємодії і комунікації з метою вирішення освітніх та професійних завдань.

Зіставивши точки зору різних дослідників на трактування сутності понять «освітній діалог» і «навчальний діалог», можемо констатувати, що поняття «освітній діалог» є, на нашу думку,

ширшим за поняття «навчальний діалог». Ми поділяємо позицію Г. К. Радчук, яка наголошує на тому, що навчання слід розглядати як засіб для досягнення мети – освіти особистості, яка покликана у процесі набуття знань допомогти людині розкрити свій особистісний потенціал, вибудувати власну систему цінностей. Відтак, поняття «освітній діалог», як стверджує Г. К. Радчук, інтегрує у собі три рівні: 1) формальний як суб'єкт-суб'єктну форму спілкування суб'єктів освіти; 2) змістовий як спосіб представлення освітнього матеріалу; 3) особистісно-смісловий як засіб встановлення ціннісно-сміислової єдності суб'єктів освіти [19, с. 279].

За результатами дослідження Л. В. Зазуліної, важливо забезпечити: а) діалогізацію змісту освіти та окремих навчальних дисциплін; б) діалогізацію процесу вивчення освітнього матеріалу через організацію різних форм продуктивних діалогів та систему методів проблемно-діалогового навчання; в) діалогізацію спілкування шляхом створення сприятливого психоемоційного мікроклімату; г) формування «діалогічних» навчальних груп на засадах паритетності, взаєморозуміння, взаємоповаги; д) формування навичок критичної рефлексії учасників освітнього процесу як внутрішнього діалогу для самовдосконалення й саморозвитку особистості, а також оптимізації педагогічної системи [10, с. 9].

У контексті проблеми нашого дослідження заслуговують на увагу також наукові погляди О. О. Ліннік, яка виокремила такі рівні діалогічної взаємодії в освітньому середовищі вищого навчального закладу: діалог суб'єктів, діалог культур, внутрішній діалог, діалог

сфер професійної діяльності [14]. З огляду на зазначене, можна констатувати, що психологічні характеристики діалогічної взаємодії необхідно вивчати у різних підсистемах: «студент – викладач», «студент – студент», «студент – освітнє середовище», «студент – професійне середовище».

Важливо підкреслити, що сучасні дослідники звертають увагу не лише на зміст, форми та рівні діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу, але й на чинники, які можуть створити певні перешкоди у налагодженні конструктивної взаємодії педагога і здобувачів вищої освіти, та умови їх ефективного подолання.

На думку А. В. Фурмана, бар'єри діалогічної взаємодії викладача і студентів можуть бути зумовлені такими чинниками: 1) складністю і змістом обговорюваної проблеми; 2) психічними властивостями та особистим ставлення партнерів один до одного; 3) масштабністю й характером конкретної проблемно-діалогічної ситуації; 4) засобами та інструментами мислєдїяльності, які використовуються викладачем і студентом у діалогічній взаємодії [23, с. 66–71].

А. Н. Гірняк та О. В. Васильків об'єднують психологічні бар'єри, що виникають між викладачем і студентами, в чотири групи, зокрема: 1) бар'єри, зумовлені особистісними та професійними характеристиками викладача; 2) бар'єри, спричинені психологічними та фізичними особливостями студента; 3) бар'єри, детерміновані специфікою предмету взаємодії (навчального змісту); 4) бар'єри, викликані несприятливими чинниками матеріального чи соціального середовищ, у яких відбувається освітня взаємодія [7].

З метою подолання психологічних бар'єрів у взаємодії викладача й студентів А. Н. Гірняк та О. В. Васильків пропонують застосовувати чотири стратегії ведення діалогу, котрі, на думку авторів, краще використовувати по чергово, керуючись логіко-канонічною структурою вчинку: порозуміння (досягнення суголосся значень, смислів, сенсів), переконання (логічне доведення, пропаганда, вербальне навіювання, сутестія), співробітництво (схвалення поглядів і дій, емпатія, взаємодопомога), авторитету (експертування, атрактивні впливи, опора на традиції, упередження, соціальні норми) [7, с. 87].

М. М. Кондрашов окреслив основні умови ефективності застосування діалогічного підходу до навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності: використання діалогічних технологій, що забезпечують набуття студентами досвіду професійної діяльності й розвиток професійних якостей; створення діалогічної ситуації в навчальному процесі; орієнтація викладача на особистісні досягнення студентів; забезпечення вільного вибору, зворотного зв'язку й психологічного комфорту в процесі навчання; психолого-педагогічний супровід студентів у навчальному процесі тощо [12, с. 361].

Крім цього, серед умов проведення ефективного діалогу дослідники виокремлюють такі: взаємна відкритість і щирість партнерів діалогу; партнерство і довіра; суб'єктність партнерів, право на власну думку; рівність партнерів; толерантність; емпатія до партнерів; чесність і відповідальність партнерів; можливість коригування власних поглядів і позицій; подолання егоїстичної позиції; пізнання і розуміння предметів діалогу; внутрішня потреба

партнерів у веденні діалогу; внутрішня і зовнішня свобода у висловлюванні своїх поглядів [15; 26].

Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу, окремі питання цієї складної та багатогранної проблематики потребують подальших наукових розвідок. Так, у працях сучасних дослідників, на нашу думку, недостатня увага приділяється саме психодидактичним засобам забезпечення діалогічної взаємодії викладачів і студентів у закладах вищої освіти. Тому охарактеризуємо більш детально саме цей аспект означеної проблеми.

Узагальнивши науковий доробок з проблеми дослідження у структурі діалогічної взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі вищої школи ми виокремлюємо такі компоненти: змістовий, мотиваційно-емоційний, процесуально-операційний та соціально-комунікативний. Охарактеризуємо роль і значення кожного з них.

1. *Змістовий компонент* – психодидактичним засобом забезпечення діалогічної взаємодії викладачів і студентів насамперед є зміст навчального матеріалу. Як відомо, зміст навчального матеріалу представлений в навчальних підручниках, посібниках, навчально-методичному комплексі навчальної дисципліни. В умовах компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців зміст навчального матеріалу забезпечує формування у здобувачів вищої освіти загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, професійних здібностей, знань, умінь та навичок.

Діалогізація змісту навчального матеріалу реалізується через використання у навчальному процесі цікавого, особистісно значущого матеріалу, інформації, що відповідає пізнавальним потребам та інтересам студентів. Педагогічна практика та наші власні спостереження показують, що той навчальний матеріал, який віднайшов емоційний відгук в студентів, викликав у них інтелектуальні емоції (наприклад, здивування, зацікавлення, сумнів, впевненість тощо), з одного боку, запам'ятовується краще і міцніше, а з іншого – спонукає студентів до самостійних роздумів, критичного мислення, наукової суперечки з викладачем щодо різних наукових підходів. Студент, своєю чергою, у процесі діалогічної взаємодії з викладачем не тільки демонструє уміння ставити запитання, полемізувати з ним та обговорювати наукові погляди та ідеї різних дослідників, а й проявляє достатньо аргументовану власну позицію, обґрунтовує своє емоційно-оцінкове ставлення до того, що вивчає. Це сприяє усвідомленому розумінню змісту навчального матеріалу.

Використовуючи зміст прочитаного, студент повинен уміти вести діалогічне спілкування з однією чи кількома особами в межах програми навчального матеріалу, висловлюючи своє емоційне ставлення до предмета обговорення, використовуючи аргументацію своєї позиції, переконання, елементи полеміки та дискусію в контексті певної навчальної ситуації.

Звичайно, викладач має насамперед проаналізувати програму свого навчального курсу, виділити в цій програмі такі проблемні питання, які йому самому цікаво було б обговорювати зі студентами. Важливо розуміти, що діалогічна взаємодія тільки тоді

можлива, коли сам викладач включається у цей процес. Найперше потрібно мати бажання працювати таким чином, щоб розвиватися разом із студентами.

Зауважимо, що не обов'язково, на нашу думку, весь навчальний матеріал робити суто діалогічним. Потрібно знаходити проблемні питання для діалогічного обговорення, що дасть можливість зрозуміти як зміст навчального матеріалу, так і його особистісний сенс для студентів. Головне, щоб студенти мали змогу критично осмислювати свої знання, рефлексувати та приймати рішення.

Тему навчального діалогу, як правило, визначає викладач, відповідно до плану заняття. Проте її може запропонувати і хтось із студентів. При цьому викладач має чітко розуміти цілі й завдання заняття загалом – чого потрібно досягти, які знання та навички мають отримати студенти, який досвід набути, як він буде оцінювати їх результати, відповідно до цього спрямувати фокус діалогічного спілкування в потрібному тематичному руслі.

Таким чином, викладач має здійснювати цілеспрямований вплив на студентів через діалогізацію змісту навчального матеріалу. Для цього варто було б, на нашу думку, доповнити діючі навчальні підручники і посібники для студентів закладів вищої освіти творчими завданнями і вправами, спрямованими на розвиток діалогічних умінь студентів.

2. *Мотиваційно-емоційний компонент* – діалогічна взаємодія забезпечує не лише сприймання та засвоєння студентами навчальної інформації, а й актуалізує та породжує особистісні смисли учіння. Це, своєю чергою, позитивно впливає на мотивацію



навчально-професійної діяльності студентів, адже значною мірою сприяє усвідомленню ними мети навчальних дій, мотивів навчально-професійної діяльності, набуттю особистісного сенсу навчання тощо. На переконання М. М. Кондрашова, діалог слугує дієвим засобом "переведення" професійної підготовки майбутніх фахівців на особистісно-смысловий рівень [12, с. 359]. Йдеться про важливу роль діалогу у сприянні формуванню ціннісних орієнтацій та мотивів, смисложиттєвих утворень, особистісних смислів, що впливають на сприймання студентом навчально-професійної діяльності як засобу саморозвитку. Отже, застосування діалогу у навчанні та професійній підготовці майбутніх фахівців створює умови для вияву студентами активності, ініціативності та самостійності у розв'язанні навчальних завдань, творчого засвоєння навчального матеріалу.

Діалогічна взаємодія в освітньому середовищі вищої школи забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів у навчально-виховному процесі, що сприяє формуванню позиції студента як активного суб'єкта пізнання, який проявляє зацікавленість у розкритті особистісного потенціалу та пізнавальну активність, спрямовану на оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками. Студент діє за принципом „я навчаюсь”, а не „мене вчать”. Це дає йому змогу перейти від позиції «пасивного слухача» до активного суб'єкта пізнання. Звісно, при цьому позиція викладача зводиться не до ролі транслятора знань, генератора інформації та ідей, а до ролі фасилітатора, компетентного консультанта, наставника і помічника.

Зазначимо, що «Енциклопедія освіти» дає таке визначення: «фасилітація (англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти) – стиль педагогічного спілкування, який передбачає полегшення взаємодії під час спільної діяльності; ненав'язлива допомога групі чи окремій людині в пошуку способів виявлення і розв'язання проблем, налагодженні комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності» [9, с. 953].

Таким чином, у процесі діалогічної взаємодії зі студентами викладач займає рольову позицію фасилітатора. Він допомагає студенту вчитися, створює оптимальні умови для самостійної пізнавальної діяльності студентів. Як зазначають Н. П. Волкова та А. А. Степанова, педагогічна фасилітація передбачає створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [6, с. 231]. На думку С. О. Борисюк, педагогічна фасилітація базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, довіри і забезпечує гуманізацію навчально-виховного процесу загалом [3, с. 181].

Діалогічній взаємодії також сприяє забезпечення викладачем сприятливого психологічного клімату, створення емоційно-позитивної атмосфери на занятті, турбота про емоційний комфорт студентів. У цьому контексті заслуговують на увагу, виокремлені С. М. Амеліною, принципи організації професійного діалогічного спілкування: емоційна й особистісна відкритість партнерів по спілкуванню; психологічна налаштованість на актуальні стани один одного; безоцінність, довіра і щирість висловлення почуттів і станів [1]. Урахування емоційних аспектів у процесі діалогічної

взаємодії є цілком обґрунтованим, адже на ефективність діалогічної взаємодії викладачів і студентів досить відчутно впливає емоційний стан учасників освітнього процесу.

На нашу думку, розвиток емоційного інтелекту у викладачів і студентів є важливою психолого-дидактичною умовою успішної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу. Теоретико-методологічне обґрунтування поняття «емоційний інтелект» дозволило нам визначити його як інтегральну властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації і забезпечує психологічне благополуччя особистості та успішність соціальної взаємодії [24]. Емоційний інтелект ми розглядаємо як особистісний ресурс ефективної комунікації викладачів і студентів в освітньому середовищі вищої школи, який забезпечує здатність особистості емоційно адекватно поводитися в процесі діалогічної взаємодії, здійснюючи емоційний самоконтроль, емоційну саморегуляцію.

Звісно, діалог викладача і студентів не передбачає гострої конфронтації, а сприяє усвідомленню існування альтернативної думки, ідеї, гіпотези чи способу вирішення проблеми. Проте педагогічна практика показує, що в процесі діалогічної взаємодії студенти не завжди емоційно адекватно реагують на інформаційні повідомлення співрозмовника. За результатами наших емпіричних досліджень, більшість студентів мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості [24]. Це свідчить про те, що вони не завжди можуть володіти собою, управляти своїми емоціями, особливо стримувати вияв негативних емоцій. Тому розвиток

емоційного інтелекту в студентів забезпечить здатність контролювати емоційні реакції, що виникають у процесі діалогічної взаємодії з іншими людьми.

Організація освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії усіх її учасників передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів, що сприяє, на думку О. М. Тур і С. П. Яланської, розвитку в студентів таких особистісних якостей, як: емпатія (готовність до співпереживання, співчуття, здатність розуміти переживання іншої людини, співпереживати в процесі комунікації); рефлексія (здатність враховувати реакцію співрозмовника й психологічний ефект, який викликає та чи інша інформація, уміння зорієнтуватися й за допомогою рефлексивних прийомів моделювання зрозуміти індивідуальні особливості партнера, виявити його мотиви, зацікавленість і цілі); толерантність (терпимість, емоційна стабільність, поблажливість до чужих поглядів і звичок, здатність досягати мирних, дружніх взаємовідносин у складних ситуаціях), що дозволяють організувати довірливе, доброзичливе спілкування, запобігають виникненню конфліктів [20, с. 280–281].

3. *Процесуально-операційний компонент* – з метою організації освітнього процесу на засадах діалогічної взаємодії викладач може застосовувати різноманітні методи і засоби навчання, зокрема: систему цілеспрямованих, логічно пов'язаних запитань, що спонукають студентів до критичного мислення, самостійного міркування; інтерактивні методи навчання; диспути, групові дискусії; проблемний виклад матеріалу; ділові та рольові ігри; метод мозкового штурму; аналіз кейсів для стимулювання студента до

висловлювання власних оцінних суджень; заохочення до критичного аналізу ідей замість демонстрування негативних емоційних реакцій чи критичного оцінювання особистості опонента; апелювання до життєвого досвіду, думок, поглядів студентів; демонстрування власних почуттів, емоційного ставлення до навчального матеріалу тощо.

У науково-методичній літературі пропонують використовувати такі прийоми діалогічної взаємодії викладача і студентів, як: «створення інформаційного розриву», «виявлення протилежних думок», «застосування дискусійних елементів», «залучення до вирішення проблемних ситуацій» тощо [25, с. 85]. При цьому діалог слугує дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності студентів. Запитання викладача мають спонукати студентів не тільки до виявлення раніше засвоєних знань, а й до розкриття сутності навчальної проблеми, спільного пошуку істини. У процесі ведення діалогу викладач може ставити навідні та уточнювальні запитання. Завданням студентів буде, як активна участь у навчальному діалозі, так і уважне слухання, структурування та аналіз почутого, короткий підсумок усього, про що говорилося під час заняття.

Як показує власний досвід викладацької діяльності, ефективними формами організації освітнього процесу на засадах діалогічної взаємодії є соціально-психологічний тренінг, семінари-дискусії, проблемне навчання, групова робота (виконання навчального завдання всією групою, робота в парах, малих групах), що розвиває в студентів навички діалогічного навчання. Таким чином, діалогічна взаємодія ґрунтується на інтерактивних формах роботи викладача і студентів, застосуванні інноваційних

педагогічних технологій, що сприяє залученню здобувачів вищої освіти до активної комунікації у вирішенні освітніх завдань й сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Так, наприклад, діалогічна взаємодія викладача і студентів під час викладання нами навчальних дисциплін («Педагогічна психологія», «Психологічна служба вищої школи», «Психодидактика», «Психологія сімейного виховання», «Психологія творчості і обдарованості» та ін.) передбачає застосування технології проблемного навчання. Ця технологія підвищує ефективність процесу групового прийняття рішень (аналіз проблемної ситуації; визначення варіантів, альтернатив вирішення проблеми; вибір способу її розв'язання); стимулює інтелектуальну ініціативу студентів; забезпечує обмін знаннями, досвідом між учасниками освітнього процесу. Діалогічна взаємодія зі студентами реалізується нами під час проведення навчальних занять здебільшого двома способами. Перший спосіб, коли викладач формулює проблему і керує процесом вирішення проблемної ситуації. При цьому ми пропонуємо студентам найефективніші, на наш погляд, форми і методи роботи. Другий спосіб – студенти самостійно обговорюють проблему й знаходять шляхи її розв'язання, а викладач скеровує діяльність учасників діалогічної взаємодії на досягнення бажаного результату. Ми пропонуємо студентам цікаві теми для обговорення, наприклад: «Як навчитись ефективно спілкуватися з учнями підліткового віку?», «Навчальні діалоги без тривоги», «Як сформулювати у здобувачів освіти бажання та вміння вчитися?» та ін. Заслуговує на увагу застосування на заняттях прийому

«Розмови по колу», коли кожен студент має змогу висловитись, обміняти репліками, думками.

Педагогічна практика доводить, що застосування технологій діалогічної взаємодії є доцільним під час проведення як лекцій, так і семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку у них комунікативних умінь.

4. *Соціально-комунікативний компонент* – діалогічна взаємодія забезпечує єдність учасників освітнього процесу на основі емпатії, співпереживання, взаєморозуміння, взаємозбагачення, творчої синергії, у результаті чого людина зберігає власну самість, індивідуальність, і водночас досягає міжособистісного порозуміння, що забезпечує співбуття викладача і студентів у спільному освітньому просторі.

Діалогічна взаємодія в системі «викладач-студенти» створює сприятливі умови для співробітництва і співтворчості. Спілкування викладача і студентів відбувається з позицій «рівний-рівному». Здобувачі вищої освіти активно залучаються до обговорення навчальної інформації, обміну думками і пошуку істини, відповіді на питання, які їх цікавлять.

Таким чином, діалогічна взаємодія як психодидактичний засіб навчання сприяє розвитку комунікативної компетентності студента, який займає позицію активного співрозмовника, вільно висловлює свою думку. Водночас діалогічна взаємодія викладача і студентів сприяє формуванню партнерських стосунків, уміння працювати в команді, у колективі, разом вирішувати різні проблемні ситуації. Звісно, діалогічна взаємодія найефективніше

відбувається за умов гуманістичного, особистісно орієнтованого стилю педагогічного спілкування. Разом з тим, кожен викладач виробляє свій стиль діалогічної взаємодії, свою психотехніку ведення діалогу в контексті навчальних занять, яка базується на особистому досвіді, знаннях з психології та психодидактики.

З метою забезпечення діалогічної взаємодії необхідно навчити також студентів правилам ведення конструктивного діалогу:

- вміти у логічній послідовності аргументовано відстоювати власну позицію;
- адекватно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування;
- говорити переконливо, виразно, грамотно, вміти зацікавити аудиторію та утримувати її увагу;
- розуміти почуття та переживання співрозмовника, виявляти емпатійне ставлення до нього;
- поважати думку кожного, хто висловлюється, чути іншого та уміти слухати, не перебивати й не коментувати;
- виявляти толерантність до думок партнера, будь-яка висловлена думка вважається цінною. Кожен має право на те, щоб висловитися, бути почутим та отримати увагу, розуміння та шанобливе ставлення;
- емоційно адекватно реагувати на інформаційні повідомлення співрозмовника;
- обговорювати тему, ідеї, думки, але в жодному разі не оцінювати особистість співрозмовника.



Відтак, діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу має реалізуватися на засадах принципів гуманістичної психології і педагогіки співробітництва.

Отже, виокремлені нами структурні компоненти діалогічної взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі вищої школи перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодоповнюють один одного.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та власного досвіду педагогічної діяльності ми дійшли таких висновків:

Діалогічна взаємодія найчастіше вивчається дослідниками в контексті освітнього середовища, а також педагогічного спілкування, де розглядається як особливий спосіб організації освітнього процесу, що передбачає взаємну активність та взаємовплив суб'єктів освітнього процесу.

Проблема діалогічної взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі вищої школи потребує, на нашу думку, системного дослідження й ґрунтовного аналізу у руслі філософії освіти, соціальної та педагогічної психології, психодидактики тощо.

Термін «діалогічна взаємодія», незважаючи на досить широке використання у науковій літературі та педагогічній практиці, поки не знайшов свого чіткого й однозначного визначення у науковому дискурсі. В контексті освітнього середовища вищої школи здебільшого цей феномен розглядають в системі відносин «викладач-студент», «студент-студент» тощо, при цьому використовують низку термінологічних сполучень: «освітній діалог»,

«навчальний діалог», «діалогічне навчання», «педагогічна взаємодія» та ін.

Діалогічна взаємодія спрямована на дотримання принципу студентоцентризму в освітньому процесі й досягнення освітніх цілей та вирішення навчальних проблем шляхом конструктивного діалогу викладачів та студентів.

Принцип діалогічності ми вбачаємо як один із провідних дидактичних принципів навчання у вищій школі. Він набуває сьогодні важливого значення, адже передбачає застосування різноманітних психодидактичних засобів, що забезпечують налагодження конструктивної діалогічної взаємодії викладача зі студентами, а саме: діалогізацію змісту навчального матеріалу; методів і прийомів навчання; діалогічне спілкування у контексті різних форм організації освітнього процесу на засадах взаєморозуміння і взаємоповаги; рефлексії та емпатійного ставлення учасників взаємодії.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці та апробації психодидактичної технології діалогічної взаємодії викладача зі студентами – майбутніми психологами у процесі їх професійної підготовки в закладі вищої освіти.

### **Література**

1. Амеліна С. М. Підготовка викладачів аграрних ВНЗ до діалогізації педагогічного процесу. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2012. Вип. 34. С. 3–11.

2. Бацевич Ф. С. Філософія мови : Історія лінгвофілософських учень : підручник. Київ : Академія, 2008. 240 с.

3. Борисюк С. О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 5. С. 180–182.

4. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.

5. Вихруц В. О. Навчальний діалог у сучасній вищій школі : психодидактичний контекст. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1 (50). С. 44–47.

6. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 1. С. 228–234.

7. Гірняк А., Васильків О. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79–90.

8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

10. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний університет імені Т. Шевченка. Київ, 2000. 19 с.

11. Карпенко Г. М. Психолого-педагогічні особливості

освітнього діалогу як засобу оптимізації навчання іноземних мов (на матеріалі викладання англійської мови у вищих навчальних закладах) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.

12. Кондрашов М. М. Діалогічний підхід до навчання як засіб якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький : ЛА НАУ, 2019. № 5. С. 357–362.

13. Крившенко Л. М. Навчальний діалог – провідна складова евристичної освіти. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. 133. С. 115–128.

14. Ліннік О. О. Рівні діалогічної взаємодії в освітньому середовищі ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка, соціальна робота».* 2012. Вип. 25. С. 119–122.

15. Ляска Є. І. Освіта в діалозі у контексті суспільної проблематики ХХІ століття. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогіка.* 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 3–14.

16. Палихата Е. Я. Короткий словник термінів із методики навчання культури діалогічного мовлення : посібник для учнів і студентів навчальних закладів різних рівнів акредитації. Тернопіль : Вектор, 2016. 52 с.

17. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

18. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
19. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
20. Тур О. М., Яланська С. П. Освітнє середовище як важлива умова формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 13 (42). С. 276–289.
21. Філософія : словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, А. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.
22. Фомін К. В. Підготовка вчителя початкової школи до організації діалогічного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів, 2020. 20 с.
23. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій : психолого-дидактичний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.
24. Шпак М. М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Pedagogical and psychological science and education : transformation and development vectors : collective monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. P. 342–359. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-34>.

25. Яценко С. Навчальний діалог у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Освітні обрії*. 2019. № 2 (49). С. 83–87.

26. Palka S. Dialog w dydaktyce ogólnej i practice kształcenia. *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Białystok : Wydawnictwo Trans Humana, 2003. S. 481–487.

## **РОЗДІЛ 3**

# **ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКИХ ТРЕНІНГІВ**

**Галина РАДЧУК**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ФОРМІ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ**

Запровадження освітнього діалогу в педагогічну практику закладу вищої освіти вимагає від викладача певної особистісної і професійної готовності. Зрозуміло, що мова йде про готовність педагога до діалогу як на формальному рівні (суб'єкт-суб'єктного спілкування), так і на змістовому рівні (діалогізація освітнього матеріалу). Тому необхідно створити умови для набуття як першого, так і другого досвіду. Це можна зреалізувати через організацію спеціальних семінарів, де б викладачі мали змогу у діалогічній формі розробити свої курси як освітню програму (проект) у формі освітнього діалогу та отримати необхідний особистісний та професійний досвід діалогічного спілкування.

Насамперед важливо усвідомити, що діалогічна форма навчання передбачає перетворення дій викладача із самодостатніх, монологічно замкнених на рівні професійного покладання цілей і зовнішніх стосовно навчальних дій студента – у спільну зі студентами пізнавальну діяльність.

Наводимо схематичний опис досвіду організації подібних семінарів, апробований нами (обсяг вибірки 27 осіб).

Під програмою освітнього діалогу (ОД) ми розуміємо короткий опис змісту спільної освітньої активності всіх учасників, котра націлена на досягнення конкретного результату. Тут доречно процитувати німецького антрополога О. Больнова: «Педагогіка ... є теорія деякої практики, тобто це така теорія, котра надбудована над випереджаючою її практикою і до неї знову ж звернена... Опис знаходиться на початку будь-якої теорії. Він відкриває нам очі на повноту дійсності. Він приводить до того, що все раніше не осмислене нами стає оформленим і доступним для теорії» [5, с.80].

Розроблена нами програма семінару у формі освітнього діалогу для викладачів складається з трьох блоків:

- *анотація ОД*, де міститься основна ідея освітнього діалогу;
- *структура ОД*, котра задає часові і змістові рамки, а також визначає освітні завдання кожного етапу та способу їх досягнення;
- *можливі результати ОД*, котрі описані через процес роботи його учасників.

Кожен із трьох блоків в ідеалі повинен виконати свої функції – зорієнтувати учасників у тому, що буде відбуватися під час ОД і допомагає на першому етапі встановлювати контакт між учасниками.

Так, наприклад, перший блок – анотація курсу – виконує представницьку функцію програми: описує розуміння викладачем цілей роботи, задає тон ОД, допомагає учасникам побачити ступінь своєї підготовленості до участі в ОД, роз'яснює роль методів ОД.

Другий блок – структура ОД – розподіляє час, конкретизує навчальні завдання, задає зміст і способи роботи з ним.



Третій блок умовно можна назвати «делегуванням відповідальності», хоча в ньому не має ні слова про відповідальність. Учасникам пропонується і самим активно впливати на те, що відбувається, за допомогою обміну досвідом, зворотного зв'язку і своєї індивідуальної роботи [1].

Важливим є представлення програми на початку ОД. Оскільки тут присутній аспект актуалізації суб'єктності учасників ОД для того, щоб зробити їх рівноправними партнерами не лише в соціальному, але і в інтелектуальному плані. Для цього можна використати запитання типу:

- 1) Що ви думаєте з приводу програми?
- 2) Чи не хотіли б ви що-небудь змінити?
- 3) Чи зрозуміли ви мету та основні завдання ОД?
- 4) Подумайте і запишіть, будь ласка, ваші очікування від ОД?

Коли курс, для якого розробляється програма ОД, передбачає значну кількість аудиторного навантаження, то можна знайомство з проектом ОД зробити у кілька етапів. Це дозволить учасникам усвідомити, осмислити і прийняти як загальну концепцію ОД, так і її окремі частини, зробити свій власний вибір і нести відповідальність за цей вибір. Ось ці етапи: 1) письмова фіксація питань по тексту обґрунтування; 2) обговорення прочитаного тексту у парах і четвірках; 3) використання методу «порожній стілець» для обговорення кардинальних моментів програми; 4) відповіді на поставлені питання; 5) внесення змін у програму ОД.

Надзвичайно важливо зрозуміти, що педагог-організатор відповідає перш за все за створення умов для процесу особистісного та пізнавального просування учасників ОД. У цьому випадку він

багато в дечому виконує функції фасилітатора. Коренем слова «фасилітація» є facile – рухливий, легкий, гнучкий. Дієслівна форма слова facilitate означає полегшувати, спрощувати або дозволяти чомусь легко відбутися. Це означає, що дещо варто не зробити самому, а полегшити таку можливість іншим. Педагог-організатор контролює процес ОД і забезпечує дотримання його правил та процедури. Це дозволяє учасникам зосередитися на цілях та змісті ОД. Він виступає переважно у ролі організатора та співбесідника. Мова йде про створення особливого середовища, котре актуалізує потребу звертання учасників до себе, до свого особистісного досвіду, створення групи, котра самонавчається.

Для того щоб сформулювати мету ОД, можна використати відому у дидактиці таксономію освітніх цілей Б.Блума [4]. Він диференціював освітні цілі на шість основних класів – знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінювання (табл. 1). Ця таблиця може допомогти педагогу-організатору сформулювати мету ОД і підказати кроки для досягнення цієї мети.

*Таблиця 1*

**Таксономія освітніх цілей (за Б.Блумом)**

Категорія	Характерні вміння
Знання	Вивчення і запам'ятовування фактів Знання, дат, подій, місць Знання основних ідей Володіння предметним матеріалом
Розуміння	Розуміння інформації Схоплення значень Перенесення знань у новий контекст

	<p>Інтерпретація фактів, причин</p> <p>Впорядкування, групування, розпізнавання причин</p> <p>Прогнозування результатів</p>
Застосування	<p>Використання інформації</p> <p>Використання методів, концепцій, теорій у нових ситуаціях</p> <p>Вирішення проблеми з використанням нових знань або умінь</p>
Аналіз (критичне осмислення)	<p>Бачення моделей</p> <p>Розбивання їх на частини</p> <p>Розпізнавання невидимих значень</p> <p>Визначення компонентів</p>
Синтез (критичне осмислення)	<p>Використання старих ідей для створення нових</p> <p>Висновки із даних фактів</p> <p>Пов'язування знань із декількох сфер</p> <p>Формулювання висновків</p>
Оцінка (критичне осмислення)	<p>Порівняння і розрізнення ідей</p> <p>Оцінка якості ідей і презентацій</p> <p>Вибір на основі чітких критеріїв</p> <p>Перевірка цінності аргументації</p>

Коротко розглянемо *програму семінару для викладачів на тему: «Розробка навчальної програми курсу у формі освітнього діалогу».*

*1. Анотація семінару.*

Кінцева мета семінару – розробка навчального курсу як цілісної системи актуалізації суб'єктного потенціалу студентів у формі освітнього діалогу. Для досягнення заявленої мети на семінарі були переплетені два блоки – блок розробки програми і блок розуміння необхідності актуалізації суб'єктного потенціалу студентів.

Виходячи з розгляду програми курсу як деякої цілісності, було визначено її елементи і встановлено зв'язки між цими елементами: як мета курсу, його зміст і методи навчання пов'язані з мотивацією, рівнем готовності та інтересами студентів, котрі вивчають даний курс. Передбачається, що даний семінар стане моделлю, в якій буде реалізована концепція освітнього діалогу. Для учасників це стане реальним досвідом використання даної моделі в освітньому процесі вищого навчального закладу.

В індивідуальній та груповій роботі під час семінару кожен учасник може попрацювати: 1) над постановкою мети свого курсу і способами донесення цієї мети до студентів; 2) над вибором адекватного змісту курсу, як для поставлених цілей, так і для рівня готовності студентів; 3) над визначенням методів навчання, завдяки яким будуть досягнуті цілі курсу; 4) над способом отримання зворотного зв'язку для студентів (і від студентів) з питання успішності вивчення курсу.

Загалом кожному учаснику потрібно спроектувати модель процесу, у якому поетапно розгортається діалогічний спосіб діяльності викладача.

Структура цього способу має такі етапи:

1) розробка структури освітніх ситуацій;

- 2) проектна розробка спільних дій викладача та студентів на занятті;
- 3) власне сама участь в освітньому діалозі;
- 4) коригування структури освітніх ситуацій за результатами ОД.

Відтак, під час проведення семінару ми старалися ввести учасників у ситуацію освітнього діалогу, спираючись на такі вузлові моменти:

- вивчення готовності студентів до діалогічного спілкування – базових знань, комунікативного досвіду, установки на обґрунтування своєї думки і сприймання інших точок зору;
- пошук опорних мотивів та життєвих контекстів, тобто тих питань і проблем, які хвилюють студентів, завдяки яким може ефективно формуватися особистісний смисл матеріалу, що вивчається;
- перетворення навчального матеріалу у систему освітніх ситуацій;
- продумування різних варіантів розвитку сюжетних ліній освітнього діалогу;
- проектування способів взаємодії учасників діалогу, їх ролей та умов прийняття учасниками;
- гіпотетичне виявлення зон імпровізацій, тобто таких освітніх ситуацій, для яких важливо наперед передбачити поведінку його учасників.

Як будь-який інтерактивний семінар, цей семінар вибудовується на основі активної взаємодії учасників між собою, а тому починається з етапу самопрезентації учасників. Одна їх

частина зацікавлена і подією, і проблемою, інша частина – лише проблемою, третя – подією, а четверта – просто солідарна з ініціаторами та вважає своїм обов'язком приєднатися до неординарної події.

На початку учасники знайомляться з логікою розгортання основної теми семінару: 1 – фаза критики, 2 – фаза фантазії, 3 – фаза реалізації.

На етапі критики учасники аналізували ситуацію з діалогізацією освітнього середовища у вищих навчальних закладах України. Для цього було сформульовано питання: «Що заважає діалогізації вищої професійної освіти в Україні?» Кожному учаснику пропонується на трьох карточках трьома різними способами відповісти на поставлене запитання. Усі по черзі зачитують свої відповіді і спільними зусиллями карточки групуються. Потім кожен учасник може вибрати найцікавішу для нього проблему для розробки. Так формуються малі групи, у яких кожен учасник є зацікавленим щодо розгляду способів вирішення актуального для нього питання.

На другому етапі – фазі фантазії – учасникам малих груп було запропоновано пофантазувати відносно можливих варіантів вирішення цієї проблеми, роботу над якою вони вибрали. На цьому етапі фасилітатор пропонує не обмежувати власну фантазію, не критикувати пропозиції, а висловлювати будь-які ідеї, що приходять в голову (метод мозкового штурму). Найцікавіші, на думку групи, ідеї пропонувалось оформляти у вигляді малюнків, котрі потім презентувалися представникам інших груп.

На третій фазі – фазі реалізації – учасники повертались у дійсність і прокладали «стежинки від фантазії до реальності». Далі учасники визначалися стосовно того, якими повинні бути перші кроки і коли кожен буде готовим реалізувати вибудовані поетапно плани. Такий підхід давав кожному викладачу можливість заявити про свій змістовий інтерес, вибрати свій первинний зміст і конструювати його подальше нарощування. У результаті був отриманий той зміст, котрий вдалося вибудувати самим учасникам.

Це дозволяло їм конструювати знання, прислухаючись до себе і співвідносячи своє бачення з баченням інших.

## 2. Структура семінару.

Структуру семінару представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

### Структура семінару (ОД) [1]

День перший

Сесія	Зміст	Освітнє завдання	Методи
Сесія 1	Про що семінар	Занурення в тему семінару	Інтерв'ю в парах Інтерактивна гра
Сесія 2	З чого складається навчальна програма курсу	Аналіз досвіду учасників з розробки програми	Дискусія
		Розробка моделі програми	Обговорення
Сесія 3	Як зробити студентів співучасниками у процесі освіти	Пошук способів роботи студентів з програмою	Інтерактивна міні-лекція Рольова гра
	Що добре і чого не вистачає на семінарі	Зворотній зв'язок	Рефлексивні коментарі

День другий

Сесія	Зміст	Освітнє завдання	Методи
Сесія 4	Як поставити завдання курсу, що відповідають очікуваним результатам	Розуміння різних завдань курсу	Інтерактивні міні-лекції
		Постановка мети свого курсу	Індивідуальна робота
Сесія 5	Як вибрати зміст курсу?	Розуміння і використання критеріїв вибору змісту курсу	Робота у малих групах
Сесія 6	Як вибрати методи, адекватні завданням і змісту курсу?	Розуміння залежності досягнення цілі від вибраного методу	Інтерактивна гра
Сесія 7	Як вибрати методи, адекватні завданням і змісту курсу? (продовження)	Аналіз і синтез сконструйованих освітніх ситуацій	Презентація учасниками результатів
	Що повинно бути на семінарі завтра, щоб він був для мене максимально корисним?	Зворотний зв'язок	Рефлексивне коло

День третій

Сесія	Зміст	Освітнє завдання	Методи
Сесія 8	Чи потрібні зміни у програмі курсу (на семінарі)?	Аналіз зворотного зв'язку	Дискусія
	Як зробити оцінку зворотним зв'язком для студентів?	Розуміння оцінки як зворотного зв'язку	Інтерактивна міні-лекція
Сесія 9	Як зробити оцінку зворотним зв'язком для студентів? (продовження)	Аналіз критеріїв різних методів оцінювання	Дискусія



Сесія 10	Як зробити програму курсу ефективною?	Оцінка своєї програми за запропонованими критеріями	Рефлексивне коло
Сесія 11	Презентація навчальних програм курсів у формі освітнього діалогу	Аналіз і оцінка своєї програми та програм інших учасників	Презентація зі зворотним зв'язком
	Яким був семінар?	Оцінка ефективності семінару	Рефлексивне коло, анкетування

### *3. Результати семінару.*

Під час усієї роботи на семінарі учасники активно обговорювали свої утруднення у розробці освітніх програм, способи їх вирішення й отримували консультації щодо своїх проєктів.

Окрім того, під час роботи була можливість активного обміну досвідом між педагогами з питань методів діалогізації викладання окремих навчальних дисциплін. Під час занять використовувалися методи зворотного зв'язку від учасників, на основі яких у програму ОД вносились взаємноузгоджені зміни. Для успішної роботи викладачі привозили з собою свої програми курси та інші методичні матеріали, над якими вони планували працювати під час занять. Основний результат реалізації програми – розробка кожним учасником свого курсу у формі освітнього діалогу.

З метою апробації освітнього діалогу як форми активного навчання ми розробили та апробували освітній проєкт на тему: «Сімейне виховання». Обсяг вибірки 118 осіб [1; 2].

Перш ніж представити цю освітню програму, хочемо обґрунтувати, чому саме на прикладі проблеми сімейного виховання ми реалізували наші теоретичні розвідки.

Як зазначалося раніше, психологи і педагоги, які розвивають концепцію особистісно орієнтованої освіти, одностайні в тому, що освіта – це не формування особистості із наперед заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і, відповідно, розвитку особистісних якостей дитини. Проте, можна констатувати той факт, що ставлення до особистості у практиці сімейного виховання відповідає панівній у суспільстві парадигмі: особистість і до сьогодні розглядається як те, що потрібно «формувати». Справді, якщо в освіті ще помітні деякі прогресивні зміни, то у сфері сімейного виховання панують традиційні стереотипи. Однак доведено, що гармонізація сімейних стосунків є ефективним чинником профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. Відтак, зрозуміло, що без радикальної перебудови традиційного сімейного виховання не варто очікувати серйозних успіхів у сфері становлення повноцінної особистості: самостійної, відповідальної, впевненої у собі, ініціативної, творчої, з чіткими моральними настановами.

Ми переконані в тому, що найважче подолати стереотипи старого мислення у сімейному вихованні, які дуже живучі завдяки міжпоколінній трансмісії. Коротко зупинимось на найтипівіших стереотипах, які домінують у сімейному вихованні.

Найбільш поширеним є ототожнення виховання з маніпулюванням дитиною, її поведінкою. Відповідно до цього стереотипу, виховання – це корекція поведінки дитини діями батьків. Насправді, дитина це не шматок глини, з якого виліпиш усе, що захочеш. Дитина – особистість, яка здатна відчувати, переживати, сприймати, розмірковувати, хотіти, і, спираючись на

свій унікальний досвід, мати свою власну точку зору та вибирати, як їй поводитися у тих чи інших ситуаціях. Надзвичайно важливо зрозуміти, як дитина бачить свою сім'ю, себе, як інтерпретує те, що відбувається. Саме її особистісне ставлення є результатом внутрішньої активності дитини і має для неї певний сенс, який не завжди є очевидним зі сторони, але саме ставлення, а не зовнішні обставини визначають поведінку дитини, є основою розвитку її особистості. Ми вважаємо, що почуття і переживання дитини є тим компасом, який допоможе досягнути бажаної мети у вихованні.

Тому становлення особистості дитини у сім'ї – це взаємний процес, у якому батьки, виховуючи своїх дітей, і самі виховуються. Дитина – це вільна (а, отже, автономна) особистість; виховання – це перш за все самовиховання батьків.

Ще одним стереотипним уявленням про сімейне виховання є переконання батьків про те, що ця сфера добре контролюється і усвідомлюється ними. Кожен із батьків схильний думати, що добре розуміє і себе, і свою дитину. Ми впевнені, що можна контролювати і достатньо добре усвідомлювати свої дії та вчинки, але справжні переживання не лише дітей, але й батьків практично не контролюються та усвідомлюються достатньо погано і часто спотворено. Потрібна особлива праця на рівні внутрішнього і зовнішнього діалогу. Виховання передбачає вміння слухати.

Наступний стереотип стосується батьківської самопожертви. Виховання ж, на нашу думку, передбачає повноцінну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка базується на врахуванні потреб та інтересів як дітей, так і батьків, їхніх особистісних кордонів, толерантності у стосунках. Повноцінне виховання неможливе без

справжньої рівності, захищеності інтересів не лише дітей, але й батьків.

Один із стереотипів пов'язаний з негативним ставленням традиційного сімейного виховання до так званої словесної педагогіки як неефективної. Справжнє виховання передбачає культуру мовлення на рівні внутрішнього Я, з використанням «Я – висловаювань», організацію розгорнутого діалогічного спілкування.

Традиційно батьки вважають, що процес формування впевненої у собі, відповідальної, самостійної особистості повинен ґрунтуватися на постійному критичному оцінюванні, систематичному контролі її діяльності з обов'язковою вказівкою на помилки, проблеми, упущення, порівняння з кращими зразками, учнями тощо. Насправді, процес становлення позитивної Я-концепції особистості дитини базується на трьох основних видах особистісного досвіду, які необхідні для становлення Я, а саме:

- увага і повага до неї;
- справедливе ставлення з боку інших;
- визнання ними її цінності.

Відповідно за таких умов відбувається внутрішній процес становлення структури Я:

- увага і повага до самої себе;
- справедливе ставлення до самої себе;
- визнання власної самоцінності.

Саме ці здатності необхідні для того, щоб людина стала автономною, автентичною і продуктивною.

Вищеназвані та інші стереотипи унеможливають реалізацію особистісно орієнтованих підходів у практиці сімейного виховання.

Тому ми вбачаємо нагальну необхідність впровадження інноваційних форм навчання майбутніх педагогів з метою зміни ціннісно-сміслових настанов у сфері сімейного виховання, розвитку діалогу як найбільш ефективного механізму розгортання особистісного потенціалу дитини.

Виходячи з вищезначених концептуальних засад, ми розробили й апробували у педагогічній практиці освітній діалог, спрямований перш за все на перетворення особистісного досвіду майбутніх педагогів, психологів, соціальних працівників, батьків і майбутніх батьків та набуття нового у царині сімейного виховання.

Освітній діалог розглядається нами як процесуально-цілісна форма активного навчання, метою якої є засвоєння педагогічних знань на ціннісно-смісловому рівні, а також форма спілкування, у якій вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки.

Розроблена нами освітня програма отримала назву: «*Діалог як умова становлення повноцінної особистості дитини в сім'ї*» [2; 3].

Тут діалог виконує двоєдине завдання:

- як умова становлення повноцінної особистості дитини;
- як ефективна форма навчання майбутніх фахівців гуманітарної сфери та батьків інноваційних підходів у сфері сімейного виховання.

Для досягнення ціннісно-сміислової єдності, перетворення навчання у подію ми діалогізували як освітній матеріал (рівень змістового діалогу), так і сам процес початкової взаємодії суб'єктів освіти (рівень формального діалогу).

Своє діалогічне бачення даної проблеми для розгортання сюжету освітнього діалогу ми вибудовували на засадах тих параметрів, котрі були нами виокремлені вище: 1) контекстуальність як здатність викладача здійснювати процедуру врахування життєвої ситуації студента; 2) відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, парадоксальних (феноменальних) фактів, які не мають однозначного тлумачення; 3) смислотворчі характеристики педагогічного мовлення: висловлювання як відповідь і як запитання; 4) метафоричність навчально-виховного матеріалу як механізм активізації синкретичного емоційного схоплення цілісної ситуації (в єдності асоціативних, інтуїтивних, логічних зв'язків) і актуалізації смислового переживання особистості; 5) ігрові форми навчальної взаємодії з притаманною для гри свободою, змагальністю, імпровізаційністю, що дозволяють особистості певним чином реалізувати свої потенції, створюючи власний світ, особливий розвивальний простір. Ключова роль у сюжетній побудові діалогу належала освітнім ситуаціям, про які говорилося вище.

Реалізуючи даний підхід, ми використовували різні інтерактивні методи та форми, які допомагають організувати і розгорнути суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітньої програми (на рівні формального діалогу), залучити до процесу навчання цілісну особистість, а саме: рольові ігри; групові дискусії; наративні оповіді; творчі завдання; мозкову атаку; інтерактивні міні-лекції; колажі; рефлексивні коментарі; повчальні історії, яскраві метафори, казкові розповіді; психогімнастичні, ігрові вправи тощо. Як бачимо, активно використовувались як

психотерапевтичні техніки, так і трансформувались інноваційні інтерактивні педагогічні методи.

Окрім того, освітній діалог має достатньо великим діагностичним потенціалом, що забезпечує не лише самопізнання та саморозуміння, фіксування студентами професійного зростання, але й відстеження викладачем динаміки становлення професійно-особистісного самовизначення. Особливу роль виконували у даному процесі нарративні техніки, такі як «Самоопис», «Вірш про себе», «Спогади дитинства», «Мій професійний світ» тощо, що містять ретроспективний та перспективний аналіз процесу усвідомлення та осмислення своїх внутрішніх станів, життєвих цілей та смислів. Нарративні методи використовувалися нами і як спосіб роботи із самосвідомістю, і як методики, що дозволяють простежити просування студентів у процесі їхнього професійно-особистісного становлення.

Така форма організації спільної діяльності студентів щодо створення ціннісно-сислової моделі майбутнього фахівця на основі індивідуальних моделей, самооцінки включених у неї професійно значущих знань, вмінь та якостей особистості виступає засобом розвитку професійно-особистісної перспективи, у процесі якої осмислюється роль кожного предмета у професійно-особистісному становленні фахівця, поточнюються навчальні перспективи студентів і формується позитивне ставлення до предметів, значення яких студентами раніше недостатньо усвідомлювалося.

Власне вищезначені теоретичні та методичні аспекти освітнього діалогу лягли в основу побудови освітньої програми «Діалог як умова становлення повноцінної особистості дитини в

сім'ї», яка складається з цілої низки окремих тематичних модулів. У нашому контексті модулі – це відносно самостійні одиниці («цеглинки»), з яких вибудовується оригінальна конструкція конкретної освітньої програми.

Логіка програми полягає у наступному: кожен модуль, реалізуючи свою мету, допомагає учасникам як батькам чи майбутнім батькам поступово усвідомити свій суб'єктний потенціал, далі – усвідомлювати цю суб'єктність як серцевину повноцінної особистості у дітях і поступово, долаючи стереотипи, відпрацьовувати навички повноцінного діалогу з дітьми. Для досягнення мети у кожному модулі використовуються різні інтерактивні форми (рольові ігри, міні-лекції, робота у малих групах, творчі завдання тощо). Тематичні модулі взаємно доповнюють один одного і кожен з них вносить свій вклад у реалізацію основних завдань освітньої програми.

Освітня програма курсу «Сімейне виховання» складається з послідовної низки таких модулів:

1. Концептуальні засади (усвідомлення концептуальних засад освітньої програми та основних шляхів сімейного виховання).

2. Світ дитини: особливості становлення (розвиток цілісного бачення становлення особистості дитини; засвоєння знань про вікові особливості її психічного розвитку, актуалізація дитячих спогадів, особистісна інтерпретація становлення особистості дитини).

3. Спілкування з дитиною (розширення знань про механізми і особливості комунікативної взаємодії з дітьми, розвиток комунікативних умінь і навичок).

4. Самооцінка дитини (усвідомлення центральних механізмів особистісного розвитку, розвиток уміння конструювання



сприятливих умов для становлення стрижневих особистісних властивостей, розвиток навичок самоаналізу і рефлексії).

5. Особистісний простір у сім'ї (розширення знань про психологічні кордони особистості, відпрацювання навичок асертивної поведінки у різних життєвих ситуаціях).

6. Усвідомлення дитиною наслідків негативної поведінки (усвідомлення і критичне осмислення стійких стереотипних установок у сімейному вихованні, відпрацювання навичок конструктивної взаємодії у ситуаціях негативної поведінки дітей).

7. Емоції та поведінка дитини (розширення і збагачення знань щодо ролі емоційної сфери у становленні особистості дитини, відпрацювання вмінь емпатійного реагування на дитячу поведінку).

8. Діалогічна взаємодія в сімейних конфліктах (конструювання оптимальних умов для вирішення конфліктних сімейних ситуацій, відпрацювання вмінь конструктивної (діалогічної) взаємодії у таких ситуаціях).

9. Підсумки (узагальнення результатів навчання, побудова реальних планів утілення ціннісних настанов та одержаних знань та умінь у життя) [3].

Після проведення даної освітньої програми зі студентами для того, щоб простежити, наскільки діалогічне середовище, змодельоване в освітній програмі, виступило спонукою для зовнішнього ініціювання внутрішніх ціннісно-смыслових процесів особистості кожного учасника, ми використали принцип побудови методики ситуативної самоактуалізації особистості Т. Д. Дубовицької, попередньо її модифікувавши відповідно до наших завдань [1]. Метою проведення цієї методики стало вивчення рівня самоактуалізації, що переживається особистістю у різних

контекстах (ситуаціях). Вона включає 14 пар характеристик особистості, що відображають стан самоактуалізації людини у відповідності з описом самуактуалізованої особистості за А.Маслоу (таблиця 3).

Таблиця 3

### Характеристики ситуативної самоктуалізації особистості

1.	Життєрадісний	1	2	3	4	5	Переживає розчарування, легко засмучується
2.	Вимушений підкорятися обставинам, нерішучий	1	2	3	4	5	Здатний протидіяти обставинам, рішучий
3.	Іронічний (незадоволений тим, що відбувається)	1	2	3	4	5	Натхненний
4.	Активний, діяльний	1	2	3	4	5	Пасивний, пригнічений
5.	Природний, невимушений	1	2	3	4	5	Напружений
6.	Задоволений собою, своїми справами	1	2	3	4	5	Незадоволений собою, самокритичний
7.	Відірваний від важливих справ, переживає розчарування	1	2	3	4	5	Причетний до спільної справи, значущої для багатьох, досягає високих результатів
8.	Незадоволений тим, що відбувається	1	2	3	4	5	Захоплений тим, що відбувається
9.	Прагне до змін, впливає на те, що відбувається	1	2	3	4	5	Вимушений пристосовуватися до того, що відбувається
10.	Вирішує важливі проблеми, приймає важливі рішення, відкриває нове для себе	1	2	3	4	5	Байдужий, пасивний, уникає проблем
11.	Залежний у прийнятті рішень (у своїх діях)	1	2	3	4	5	Вільний (незалежний) у прийнятті рішень (у своїх діях)
12.	Добивається успіхів у справах, у досягненні поставлених цілей	1	2	3	4	5	Вимушений боротися з неприємностями, проблемами, має труднощі у досягненні поставлених цілей
13.	Переживає неприємні почуття (легко засмучується)	1	2	3	4	5	Переживає позитивні емоції, піднесення
14.	Не проявляє (через обставини) себе, свої здібності	1	2	3	4	5	Проявляє себе, свої здібності

Учасники освітнього діалогу повинні були оцінити себе (від 1 до 5 балів) за запропонованими параметрами, відповідаючи на запитання: 1) «Який я взагалі (частіше всього)?» (загальна ситуативна самоактуалізація); 2) «Який я на заняттях під час освітньої програми?» (ситуативна самоактуалізація в конкретних освітніх ситуаціях) [1].

Відтак, за допомогою цієї методики ми намагалися виявити, якою мірою наша освітня програма, створюючи діалогічне середовище, сприяє становленню особистості, актуалізує її суб'єктний потенціал. Розподіл емпіричних показників ситуативної самоактуалізації представлено у таблиці 4.

*Таблиця 4*

**Показники ситуативної самоактуалізації учасників освітньої програми  
(обсяг вибірки 118 осіб)**

<b>Показники</b>	<b>Загальна самоактуалізація</b>	<b>Ситуативна самоактуалізація під час семінару</b>
Мінімальний бал	37	43
Максимальний бал	64	70
Середнє значення	50.3	56.5
Медіана	52	56
Середнє квадратичне відхилення	7.1	4.2

Представлені результати свідчать про високі показники самоактуалізації особистості у середовищі, змодельованому засобами освітнього діалогу. Відмінності між емпіричними даними самоактуалізації загальної («Який я взагалі?») та під час занять («Який я на заняттях?») є статистично значущими (за критерієм Стьюдента –  $t=2.59$  на рівні  $p<0.01$ ).

Достовірні висновки про ефективність психолого-педагогічної програми гармонізації аксіогенезу студентів було зроблено завдяки порівнянню показників самоактуалізації особистості студентів у середовищі, змодельованому засобами освітнього діалогу (експериментальна група) та на звичайних заняттях (контрольна група).

Водночас результати діагностичного зрізу в контрольній групі за параметрами інтегративного критерію, яким у нашому дослідженні виступає ситуативна самоактуалізація, засвідчують значущі відмінності між загальною самоактуалізацією студентів (ЗС) та їхньою самоактуалізацією на заняттях (ССО) за більшістю показників у бік їх істотного зниження в навчальних ситуаціях (таблиця 5).

Найчастіше на заняттях вони вимушені підкорятися обставинам, нерішучі, пасивні, пригнічені, байдужі, уникають проблем, залежні у прийнятті рішень, не проявляють себе, свої здібності.

Результати дослідження емпіричних показників за параметрами ситуативної самоактуалізації в експериментальній групі показали фактично протилежну картину – спостерігається значуще підвищення більшості показників ситуативної самоактуалізації на заняттях, котрі проводилися у формі освітнього діалогу (таблиця 5).

Як відзначають самі учасники, у процесі занять під час проведення освітньої програми у формі освітнього діалогу вони «переживають позитивні емоції, піднесення», «захоплені тим, що відбувається», «почувають себе природно, невимушено», «вирішують

важливі проблеми, приймають важливі рішення, відкривають нове для себе», «причетні до спільної справи, значущої для багатьох».

Таблиця 5

**Відмінності в показниках загальної самоактуалізації (ЗС) та ситуативної самоактуалізації в освітніх ситуаціях (ССО) в контрольній та експериментальній групах (за t-критерієм Стьюдента)**

Параметр	Контрольна група (n=103)					Експериментальна група (n=107)						
	ЗС		t-		ССО		ЗСС		t-критерій	ССО		
	$\bar{x}$	$\sigma$		критерій	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$		$\bar{x}$	$\sigma$	
Життєрадісний, оптимістичний	4,17	0,15	-1,01		3,99	0,17	4,20	0,19	+3,59	**	4,96	0,17
Упевнений у собі, рішучий	3,87	0,43	-6,34	***	2,27	0,13	3,87	0,43	+1,34		4,17	0,11
Натхненний, задоволений	3,59	0,14	-3,26	**	2,99	0,14	3,70	0,14	+5,26	***	4,87	0,15
Активний, діяльний	3,77	0,10	-4,99	***	2,60	0,14	3,59	0,09	+6,92	***	4,80	0,13
Природний, невимушений	4,55	0,12	-1,07		4,34	0,12	4,66	0,13	+1,93		4,95	0,12
Задоволений собою, своїми справами	4,19	0,20	+0,18		4,28	0,12	4,21	0,21	+2,08	*	4,64	0,13
Причетний до спільної значущої справи	3,81	0,11	-3,64	***	3,09	0,14	3,89	0,13	+4,84	***	4,88	0,13
Захоплений тим, що відбувається	4,12	0,09	-1,92		3,91	0,12	4,15	0,09	+3,32	**	4,81	0,12
Прагне до змін, впливає на те, що відбувається	4,32	0,07	-3,65	***	3,58	0,11	4,23	0,37	+2,36	*	4,68	0,16
Відкриває нове для себе	3,95	0,08	-3,14	**	3,27	0,10	3,86	0,28	+4,89	***	4,87	0,08
Незалежний у прийнятті рішень (у своїх діях)	4,15	0,08	-5,90	***	2,75	0,10	4,08	0,07	+1,20		4,25	0,17
Добивається успіхів, досягає цілей	3,98	0,09	-2,29	*	3,52	0,08	3,78	0,19	+2,79	**	4,42	0,45

Переживає позитивні емоції, піднесення	4,15	0,08	-3,50	**	3,35	0,10	4,01	0,07	+4,93	***	4,95	0,12
Проявляє себе, свої здібності	3,98	0,09	-5,19	***	2,82	0,08	3,79	0,19	+4,14	***	4,52	0,28

\* – відмінності значущі при  $p < 0,05$ , \*\* – при  $p < 0,01$ , \*\*\* – при  $p < 0,001$ .

У контексті нашого дослідження для оцінки ефективності розвивальної програми важливо здійснити ґрунтовний якісний аналіз отриманих результатів. Для цього ми використали підхід Д. Кіркпатрика [1].

Дана методика містить чотири кроки оцінювання результатів просвітницьких програм:

- 1) *реакція* – наскільки навчання виявилось корисним, цікавим;
- 2) *засвоєння* – які зміни відбулися з ними під час навчання (які знання, уміння та настанови були набуті учасниками);
- 3) *поведінка* – як у результаті навчання змінилася поведінка учасників щодо відповідної проблеми;
- 4) *ефект (результат)* – які зміни особистості відбулися у процесі навчання.

Особливості аналізу ефективності нашої програми за методикою оцінки Д.Кіркпатрика відображені в таблиці 6.

Таблиця 6

**Оцінка ефективності освітнього діалогу за методикою  
Д. Кірпатрика**

Рівень оцінки	Тип результату	Способи та методи оцінки
1. Реакція	Реакція учасників	Зворотній зв'язок від учасників протягом усього

	Думка учасників щодо важливості та актуальності ОД, рівень зацікавленості	семінару (обговорення по завершенні вправ, підсумкова рефлексія заняття)
2. Засвоєння	Засвоєння учасниками нової інформації, сформованість нових уявлень, умінь Будь-які зміни в контексті змісту ОД, які сприяють ефективній роботі (конкретні знання, позитивна мотивація, подолання стійких стереотипів мислення, підвищення рівня довіри, розвиток емоційно-почуттєвої сфери, підвищення рівня взаєморозуміння, співпраці в групі, здатність до самопрезентації, відкритості, вміння висловлювати свою думку) Сформованість комунікативних навичок: активного слухання, емпатійного реагування, передачі інформації на вербальному та невербальному рівнях, розвиток умінь експресивного спілкування, конструктивного вирішення конфліктів	Самоаналіз, самооцінка учасників ОД, їх думки та коментарі, наведені та викладені в усних та письмових фіксаціях Спостереження викладача під час навчання, аналіз змін учасників ОД до завершення навчання Вправи та прийоми в процесі та в кінці ОД, що дають змогу відстежити засвоєння та використання набутого змісту (групові та індивідуальні, письмові та усні, у вигляді рольових ігор, модельованих ситуацій тощо)
3. Поведінка	Зміни поведінки учасників у процесі вирішення конкретних педагогічних ситуацій	Спостереження за учасниками в процесі ОД, анкетування та інтерв'ю
4. Ефект (результат)	Як змінилося самоставлення, ставлення до виховання, до дітей, до в сім'ї, життєві орієнтири та ціннісні настанови	Самоаналіз, рефлексивні коментарі в процесі виконання творчих завдань та вправ на самопізнання, використання проективної методика незакінчених речень

Методика передбачає послідовність в оцінюванні рівнів, кожен наступний етап оцінки можливо здійснити тільки у випадку проходження попереднього. У процесі ОД ми мали можливість простежити усі чотири рівні із запропонованої моделі. Додатково для якісної оцінки ефективності програми ми використовували тест

незакінчених речень, який дозволив конкретніше відстежити особистісні зміни (ставлення, думки, орієнтації) після реалізації програми. Результати підсумкового аналізу довели ефективність даної освітньої технології. ОД сприяв саморозкриттю учасників, спонукав до вільного самовираження. Обговорюючи ті зміни, які з ними відбулися, самі учасники підтвердили, неабиякий позитивний ефект освітнього діалогу.

Оцінка ефективності освітнього діалогу в експериментальній групі (за якісними параметрами методики Д. Кірпатрика) засвідчила, що ціннісно орієнтаційний простір освітнього діалогу не лише створює умови для ситуативної самоактуалізації учасників, але й підвищує їхню самоповагу, когнітивну гнучкість та емоційну розкутість, поглиблює самопізнання, актуалізуючи смислові переживання, сприяє формуванню цільного ядра гуманістичних цінностей. Значення такої форми організації навчання для становлення особистості майбутнього фахівця полягає в інтенсифікації навчального процесу, з одного боку, за рахунок інтеграції психологічного та професійного знання, а з іншого, – завдяки самій формі організації занять, адекватній груповій психотерапії як моделі особистісного зростання.

Відтак, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й моделювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) стосунків, до яких майбутні фахівці будуть звертатися у своїй професійній практиці. Як показали наші дослідження, використання освітнього діалогу забезпечує, з одного боку, включення студентів у контекст професійної діяльності, а, з іншого,



– включення ситуацій професійної діяльності у контекст їхніх життєвих ситуацій.

### **Література**

1. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль, ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. 380 с.
2. Радчук Г. К. Теоретичні та методичні засади створення освітнього тренінгу для студентів на тему: «Діалог як умова становлення повно цінної особистості дитини в сім'ї». *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія №12. Психологічні науки. Зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. №17 (41), част. II. С. 123-130.
3. Радчук Г. К., Тіунова О. В. Сімейне виховання: освітній тренінг для батьків. Тернопіль: «Лілея», 2008. 114 с.
4. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals/ Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green. URL. <http://coun.uvic.ca/learn/program/hdouts/bloom.html> <http://surl.li/iugmd>.
5. Bollnow O. Zwischen Philosophie und Pedagogik: Vortrage und Aufsätze. Aachen, 1988. 211 p.

**Галина Гончаровська**

### **ДІАЛОГІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО КОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ**

На сьогоднішній день етап розвитку України характеризується як перехідний і складний у всіх його аспектах: економічному,

політичному, соціальному і, відповідно, психологічному. Така ситуація спонукає наукову психологічну спільноту до розробки та актуалізації питання ефективної підготовки фахівців у галузі практичної психології, підготовки на такому рівні, яка б відповідала вимогам суспільства, що інтенсивно прогресує, а також потребам особистості, яка щоденно знаходиться під впливом складних життєвих обставин, труднощів та стресів різного характеру та інтенсивності. Необхідність підвищення якості підготовки майбутнього психолога визначено у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законах «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті. Основні положення цих документів вказують на важливості створення у вищих навчальних закладах умов для оволодіння системою знань про людину, природу і суспільство; формування соціально зрілої, творчої особистості; виховання морально, психічно, фізично здорового покоління громадян [4; 6; 9].

Сучасна ситуація розвитку української практичної психології власне у соціальній сфері характеризується низкою серйозних протиріч: між очевидною потребою всіх учасників у психологічному супроводі та їхньою недовірою до можливостей та необхідності функціонування практичної психології в соціальній сфері; між розумінням унікальності та специфічності характеру практичної психології соціальної сфери, як галузі фахової діяльності спеціаліста та використанням традиційних шляхів підготовки такого фахівця без урахування своєрідності даної професії; між збільшенням кількості психологів у складі випускників закладів вищої освіти та незадоволеною потребою у громадах у цих фахівцях [9].

Однією з основних причин недостатньої готовності практичних психологів до професійного консультування в соціальній сфері є не відповідність традиційної парадигми підготовки цих фахівців у вищих навчальних закладах сучасним вимогам. Існує наявність суперечностей між соціальним замовленням суспільства на психологів-консультантів, які здатні вирішувати складні професійні завдання у сучасних умовах, та недостатньо вивченими механізмами ефективної професіоналізації майбутнього фахівця у соціальній сфері.

В сучасних умовах актуалізувалася потреба суспільства у спеціалізованій системі навчання, яка б забезпечувала професійну підготовку фахівців із різних напрямків і за своїм рівнем була адекватною світовим зразкам: туристична сфера, підприємницька сфера, сфера сімейних стосунків, соціальна сфера тощо. У працях низки зарубіжних вчених (Дж. Браун, Д. Б'юджинталь, Л. Вольберг, А. Гурмен, Д. Кнайскерн, Р. Кочюнас, Д. Крістенсен, Р. Мей, Р. Нельсон-Джоунс, А. Сторр, В. Франкл, Дж. Хейлі, К. Шнейдер, К. Юнг, І. Ялом та ін..) відображені аспекти проблеми підготовки або придатності до професійної діяльності психологів-практиків. Серед новітніх українських досліджень в розробці проблеми професійної готовності психологів можна виокремити праці Г. Радчук щодо формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії, І. Андрійчук з формування позитивної Я-концепції; З. Адамської щодо розвитку суб'єктності майбутніх психологів; Ж. Вірної щодо особливостей мотиваційно-сислової регуляції у професіоналізації; Х. Дмитерко-Карабин щодо впливу

смісловиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності; О. Міненко щодо особистісного змінювання в процесі професійної підготовки; В. Потапової щодо ролі функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення у професійному становленні майбутніх психологів; Н. Шевченко з формування професійної свідомості та ін. [1; 2; 3; 7; 8].

Загалом, ситуація розвитку психологічного консультування в Україні вельми неоднозначна: у ній є як негативні, так і позитивні моменти. Одним з найбільш важливих можна вважати становлення і розвиток вітчизняної школи психологічної допомоги: діалогічного, високо інтегративного за своєю суттю підходу, представниками якого є: О. Бондаренко, І. Булах, А. Бурлачук, С. Васьковська, П. Горностай, О. Кочарян, В. Кузьменко, В. Лефтеров, Н. Оніщенко, О. Осадько, Є. Помиткін, Н. Потапчук, Г. Радчук, Д. Солошенко, Р. Ткач, О. Усатенко, Р. Федоренко, Г. Хомич, К. Шкарлатюк, Т. Яценко та ін.

Аналіз практичного досвіду в межах професійного консультування вказує, що психологи зустрічаються з певними труднощами у своїй діяльності, які зумовлені двома основними причинами:

1) значна кількість фахівців, особливо молодих, вважають, що для того, щоб провести консультацію, потрібно просто вислухати клієнта, дати йому пораду і відтак його проблема буде вирішена. Серед деяких психологів побутує думка, хоча вона і не афішується, що консультування – один із найлегших видів діяльності у сфері психології. Саме тому неефективне консультування пояснюється,

передусім, недостатністю практичного досвіду психолога-консультанта;

2) щоб успішно надавати послугу з професійного консультування, психолог повинен володіти певними особистісними якостями, що також не завжди враховується освітньою установою, яка здійснює підготовку практичних психологів та роботодавцем. Тому ефективно консультувати, здійснювати успішну професійну діяльність у сфері психологічного консультування можуть далеко не всі психологи [9].

В процесі консультування величезне значення має професійна і людська компетентність психолога-консультанта. Це цілком зрозуміло, адже не буває двох однакових клієнтів і ситуацій консультування. Іноді людські проблеми можуть видатися схожими, але це тільки на перший погляд. Насправді кожне людське життя, доля – унікальні, тому й кожна консультативна взаємодія – унікальна і неповторна, вона вимагає високої компетентності психолога. Питання компетентності консультанта надзвичайно важливе і складне. З одного боку, намагаючись допомогти клієнту, консультант повинен максимально використати всі свої професійні і особистісні властивості. З другого боку, він не повинен забувати, що він, хоч і спеціаліст, але все-таки тільки людина і не може повністю відповідати за іншу людину, її життя. Найкращим експертом власних проблем є, очевидно, сам клієнт, тому при консультуванні необхідно допомогти йому взяти на себе відповідальність за вирішення проблем. Бачення і розуміння власних проблем клієнтом не менш важливе, ніж уява про них консультанта. В процесі консультування почуття безпеки клієнта

важливіше, ніж вимоги консультанта. Не варто намагатися при консультуванні досягти успіху будь-якою ціною, не звертаючи увагу на емоційний стан клієнта. Не можна очікувати успіху і однакової ефективності від кожної зустрічі-консультації. Вирішення проблем в процесі консультування не схоже на пряму лінію, яка рівномірно піднімається вгору. Це складний процес, в якому часто успіх змінюється тимчасовою невдачею. Компетентний консультант знає рівень своєї професійної компетентності, кваліфікації, усвідомлює сильні і слабкі сторони. Ефективність його діяльності в значній мірі зумовлена тим, наскільки ясно він уявляє свою роль і місце в консультуванні. Консультант не може давати вказівки іншим людям стосовно того, як їм жити, але повинен допомогти їм у виявленні їх власних внутрішніх резервів.

Одним із стратегічних напрямів діяльності практичних психологів у соціальній сфері є консультативна робота як вид надання психологічної допомоги різним категоріям населення. Під час спеціально організованого консультування мають бути виявлені і актуалізовані додаткові психологічні можливості виходу людини з важкої життєвої ситуації. Мета консультативної роботи психолога соціальної сфери – виявити причини виникнення проблеми, допомогти людині її вирішити. Згідно поглядів Н. В. Бачманової та Н. А. Стафуріної структура комплексу психологічних здібностей практичного психолога складається з наступних блоків:

1) здатність до повного і правильного, реального сприйняття об'єкта;

2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей об'єкта;

3) здатність до співпереживання, емпатія, доброта і повага до людини;

4) здатність до самоаналізу, рефлексія;

5) уміння керувати самим собою і процесом спілкування, бути уважним, уміння слухати та ін. [2, с. 72-77].

Величезне значення в психологічному консультуванні має так званий консультативний контакт, який визначається як унікальний динамічний процес, під час якого одна людина допомагає іншій використати свої внутрішні ресурси для розвитку в позитивному напрямку і актуалізувати потенціал осмисленого життя, або як почуття та установки, які учасники консультативного процесу відчують по відношенню один до одного і способи їх вираження [9]. Не можна не погодитися з думкою Р.Кочюнаса про те, що якість консультативного контакту залежить від двох важливих факторів: терапевтичного клімату і навичок консультанта (вербальних і невербальних) в організації спілкування. Терапевтичний клімат, в свою чергу, включає кілька емоційно значимих елементів: місце консультування, розташування консультанта і клієнта в просторі, структурування визначеного для консультування часу, створення атмосфери взаємодовіри, емпатії і поваги до клієнта.

Особливості психологічної готовності до професійного консультування в соціальній сфері полягають у формуванні в студентів-психологів умінь і навичок психологічного обстеження особистості клієнтів, їх груп, моніторингу змісту та умов їх життєвих труднощів, проблем особистісного розвитку, укладання психологічних висновків, визначення причин, що ускладнюють розвиток, навчання та працю; здійснення психолого-корекційних

заходів для усунення можливих відхилень у психічному розвитку і поведінці, подолання різних форм девіантної поведінки, формування адекватної соціально-корисної життєвої позиції (Г. Абрамова, О. Бондаренко, В. Рибалка, В. Панок та інші). Зокрема, на думку В. А. Семиченко, будь-яка професійна діяльність має значний вплив на особистісний розвиток людини. Адаптування до відповідних умов закономірно приводить до закріплення певних пізнавальних стратегій, способів взаємодії з матеріальними, духовними та соціальними об'єктами [2, с. 176-203]. Готовність майбутнього психолога до професійної консультаційної діяльності в соціальній сфері є соціокультурним і психологічним феноменом, що включає в себе впорядковану сукупність ціннісно-змістовних характеристик, що забезпечують твердість його суб'єктної позиції і емоційно-вольових станів.

Оскільки, результатом освіти є не окремі знання, уміння та навички, а компетенції, тому фахова компетенція ґрунтується на здатності спеціаліста здобувати знання, опановувати професійні уміння, виконувати певні функції в межах професійної діяльності з особами, які заходяться в складних життєвих обставинах. Врахування даного принципу в учбово-професійній діяльності формує у майбутніх психологів готовність до застосування у практиці наукових, психолого-педагогічних знань, особистого досвіду та досвіду інших спеціалістів, інноваційних технологій тощо. Даний підхід в підготовці майбутніх спеціалістів передбачає створення умов для самоорганізації студентом себе і своєї діяльності, виявлення і розвитку його творчих можливостей, формування учбово-професійної позиції. Фахівець, який розуміє,



знає особливості проведення консультаційної роботи, зокрема, в соціальній сфері володіє методами, техніками консультаційного впливу, зможе професійно надавати психологічну допомогу особистості у подоланні її проблем та кризових станів. Використання цього принципу сприяє підготовці умілого та мобільного фахівця, який володіє способами та технологіями отримання необхідних знань та умінь.

Специфіка професії психолога-консультанта, яка зумовлена міжсуб'єктним характером взаємодії і ціннісним ставленням до суб'єктивної реальності іншої людини, визначає сприяння розвитку суб'єктності студента-психолога як важливий напрямок його професійної підготовки. Для реалізації даного чинника актуалізації процесів формування особистісної та професійної готовності до майбутньої діяльності в соціальній сфері важливо врахувати суб'єктну позицію молодої людини, тобто цілеспрямоване, конструктивне ставлення майбутнього психолога до себе, до інших суб'єктів освіти і до майбутньої професії загалом. На нашу думку, майбутній психолог потенційно готовий самостійно і свідомо ставити перед собою життєві цілі, віднаходити засоби, необхідні для їх досягнення, приймати рішення, виконувати їх, оцінювати здобутий результат і фіксувати його в індивідуальному досвіді. Тому, організація освітнього процесу у вищому навчальному закладі повинна бути побудована таким чином, щоб активізувати цей потенціал через розгортання внутрішніх ресурсів. Активізацію суб'єктного потенціалу майбутнього психолога доцільно здійснювати з опорою на його суб'єктний досвід, а також з врахуванням його потенційних можливостей, прагнень, очікувань.

Ми пропонуємо представити освітній діалог як форму активного навчання, котра виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Діалогічна форма навчання передбачає перетворення дії із самодостатньої, монологічно замкнутої на рівні професійного покладання цілей і зовнішньої стосовно навчальної дії студента у спільну зі студентом пізнавальну діяльність, де взаємоосмислено, на ціннісно-смисловому рівні, будується спільний зміст освітньої діяльності.

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). Як зауважує Г. Радчук [7], повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових:

- діалогічності викладача;
- діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається);
- діалогічності студента.

Викладач повинен виявляти, знати і враховувати зміст суб'єктивного досвіду студента, включати його у зміст освіти та допомагати йому осмислювати цей досвід, прожити і пережити його у контексті суспільно-історичного досвіду. Суб'єктивний досвід набувається у процесі осмислення і вирішення особистістю її власних проблем. Викладач повинен конструювати такі навчальні ситуації, котрі актуалізують смислові переживання, вимагають прояву суб'єктних позицій студентів. Роль викладача – допомогти

виділити все те цінне, що міститься в досвіді кожного, узагальнити та систематизувати цей досвід, надати йому наукового змісту, забезпечити інтеграцію наукових знань та життєвого досвіду студентів.

Розвивальні можливості щодо розвитку діалогічності студента, самопізнання та саморозвитку майбутніх психологів мають зміст і характер теоретичних і прикладних психологічних дисциплін, таких як «Психодіагностика», «Психокорекція», «Психоконсультація», «Психологічне консультація в соціальній сфері», «Психотерапія», «Психологія спілкування» та ін. Для ефективною підготовки студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності в соціальній сфері необхідне включення в навчальний план дисциплін додаткових семінарів, практикумів, тренінгів, мета яких – розвиток професійних якостей; вправлення в оволодінні практичними навичками роботи з різними категоріями осіб, які опинилися в складних життєвих обставинах; нагромадження досвіду проведення консультацій щодо розвитку стресостійкості особистості, формування таких особистісних якостей, які б сприяли подоланню життєвих проблем та труднощів; набуття вмінь, технік спілкування з людьми різних вікових категорій.

Зокрема, метою введеної нами в навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти дисципліни «Психологічне консультація в соціальній сфері» є ознайомлення студентів із особливостями надання консультаційних послуг в соціальній сфері; оволодіння студентами знаннями про напрямки та особливості консультаційної діяльності психолога в громадах; формування вміння підбирати відповідні діагностичні методики, вправи та техніки, ефективно їх

використовувати в необхідних практичних ситуаціях. В рамках інваріативного навчання студентів, з метою отримання поглиблених знань та вмінь здійснення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, ми пропонуємо вивчення курсу «Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами». Предметом вивчення навчальної дисципліни є особливості розвитку дітей з різними видами нозологій, корекційно-розвивальна, консультаційна, реабілітаційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Основними завданнями вивчення дисципліни є вивчити та проаналізувати науковий та практичний досвід вітчизняних і зарубіжних вчених з проблем надання допомоги дітям з психофізичними порушеннями; вивчити психологічні причини формування дитячих страхів, агресії, інших вторинних розладів емоційної сфери; проаналізувати найбільш поширені форм та види корекційної та розвивальної роботи психолога з різними віковими категоріями дітей різних нозологій (арт-терапія, казкотерапія, психогімнастика, піскова терапія, ігрові корекційні задачі тощо); розробити програму супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Ознайомлення студентів із загальними засадами психології спілкування, формуванню умінь і навичок спілкування, оволодінню основними техніками спілкування сприяє вивчення студентами курсу «Психологія спілкування». В структурі даного курсу виокремлено окремі лекційні теми, теми семінарських та практичних занять, які стосуються особливостей спілкування майбутнього психолога в контексті професійної діяльності; ролі спілкування на ранніх етапах онтогенезу. Майбутні психологи

мають можливість оволодіти тактиками встановлення і розвитку психологічного контакту в спілкуванні, розвивати власні якості і властивості, необхідні для психолога під час налагодження взаємодії з майбутніми клієнтами; визначити роль почуттів та емоцій у спілкуванні та способи управління ними.

Засвоєння психологічних дисциплін, фундаментальних положень буде осмисленим, якщо будуватиметься не на абстракціях для запам'ятовування, а на глибокому й образному розумінні психологічних реальностей, на висновках із досвіду життя, власних спостереженнях за поведінкою дітей дошкільного віку в різних видах діяльності. Актуалізація особистісно-розвивального потенціалу психологічних дисциплін передбачає застосування таких форм і прийомів роботи, які дають можливість студенту отримати максимум інформації про діяльність психолога в соціальній сфері, про основні проблеми особистості, яка опинилася в складних життєвих ситуаціях, про особливості здійснення консультаційної роботи з різними віковими категоріями осіб.

Ефективно стимулювати розвиток особистісних, професійних якостей, в процесі вивчення практично-орієнтованих дисциплін, дозволяють такі базові технології, як навчальний діалог, ігрові технології, дискусійні методи, проблемні задачі, залучення до дослідницької та самостійної роботи в процесі написання курсових, бакалаврських, магістерських робіт; заохочення до здійснення консультаційної діяльності під час проходження різного виду навчальних практик тощо.

До безумовних переваг розвитку діалогічності студентів майбутніх психологів варто віднести широкий діапазон методичних

засобів, які, до того ж, знаходяться у постійному розвитку та модифікації. Умовно методичні засоби, які ми використовуємо при викладанні практично орієнтованих дисциплін можна класифікувати наступним чином:

- інформаційні техніки (групові дискусії, програмовані інструкції, груповий аналіз оцінок і самооцінок, вербалізація почуттів тощо);
- ігрові техніки (ситуаційно-рольові ігри, психодрама, ділові, організаційно-діяльнісні, імітаційні ігри);
- перцептивні техніки (малюнкові методики, колажі, техніки невербальної взаємодії);
- медитативні техніки (психотехнічні вправи, візуалізація, арттерапія);
- тілесно-орієнтовані методики.

Групові дискусії дають можливість об'єктивізувати, прояснити різні точки зору на конкретну проблему і виявити міру їх розбіжностей, зібрати інформацію і створити всебічний образ консультування в соціальній сфері та обговорити його особливості у процесі безпосереднього спілкування. Групову дискусію можна використати для реалізації широкого кола завдань. Серед них найбільш типовими є: створення можливості побачити проблему консультування з різних сторін; шляхом групової рефлексії, через аналіз індивідуальних переживань актуалізувати і спонукати студентів до вирішення прихованих внутрішніх конфліктів; нівелювати емоційну упередженість в оцінках позицій шляхом відкритих висловлювань; надати можливості виявити свою

компетентність і таким чином задовільнити потребу у визнанні і повазі.

Ігрові методи спрямовані на створення особисто значущих і значимих ситуацій, в яких студенти випробовують нові способи поведінки, прийоми професійної діяльності, розширюють рольовий репертуар, усвідомлюють особливості своїх рольових ідентифікацій та важливості уміло вести діалог з партнером. Змістом ділових ігор є імітація певних умов і динаміки професійної діяльності. Блок перцептивних методів дозволяє розвивати навички сприйняття, розуміння і оцінки самих себе, інших і групи. Студенти набувають уміння глибокої рефлексії, змістовної й оціночної інтерпретації об'єкта сприйняття.

Отож, психологічне консультування в соціальній сфері – це сукупність процедур, спрямованих на допомогу особистості, яка опинилася в складних життєвих обставинах у вирішенні і прийнятті важливих рішень стосовно професійної кар'єри, шлюбу, сім'ї, вдосконалення особистості і міжособистісних стосунків. Тому, майбутній фахівець-консультант має чітко володіти навичками ведення діалогу з клієнтом, організації взаємостосунків з ним в процесі надання психологічної допомоги з опорою на закономірності унікальності клієнта. Перехід від традиційних методів і методик побудови освітнього процесу у вищому навчальному закладі до гнучких технологій діалогізації визначає, на наш погляд, найближчі перспективи розвитку не тільки суспільних наук, а й суспільної практики.

## **Література**

1. Адамська З. М. Психолого-педагогічні засади розвитку суб'єктності майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2010. 20 с.

2. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога: монографія. Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І., 2010. 561 с.

3. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 10.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ. 2004. 19 с.

4. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.; [за ред. В. Г. Кременя]. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.

5. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ. 2006. 22 с.

6. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Серія: Дидактика, методика і технології навчання.* 2016. № 3. С. 92–102.

7. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. Видання друге розширене і перероблене. 380 с.

8. Радчук Г. К., Андрійчук І. П. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів.



Методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів та практиків психологічної освіти. Тернопіль, 2002. 48с.

9. Чаплак Я. Особистісно-акмеологічний у формуванні готовності психологів-практиків до консультативної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць*. Київ: ЕКСМО, 2006. Вип. 1. С. 263-275.

**Ольга Логвись**

## **ПСИХОЕДУКАЦІЙНА ПРОГРАМА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ У СТАНОВЛЕННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

У роботі представлено міркування щодо необхідності формування та розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. Особливо в умовах сучасності дуже важливим є розвиток саме лідерських якостей вчителів. Трансформація освіти вимагає сьогодні педагога нового покоління – не просто того, хто передаватиме знання та навчатиме, а фасилітатора в освітній траєкторії дитини, ментора, коуча та наставника. Саме тому роль педагога-лідера є концептуальним пунктом Національної стратегії розвитку освіти в Україні та концепції Нової української школи. Власне, це передбачає «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальних здібностей, потреб на основі навчання впродовж життя», а стратегічним напрямом постає реформування системи освіти на основі принципу пріоритетності людини [2, 4, 13].

Визначальними рисами лідерства в освіті є: безпосередній контакт лідера та його послідовників, різноплановість освітнього

лідерства, наявність лідерських якостей як у керівників навчального закладу, так і інших учасників, здатність виховання лідерів. Дослідники звертають увагу на важливу роль особистості вчителя у житті майбутнього покоління та сприянню їх особистісному зростанню. Саме тому концепція вищої освіти сьогодні передбачає розвиток лідерської позиції у суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників навчально-виховного процесу [4, 6, 8].

Сучасний педагог-лідер покликаний бути, перш за все, фасилітатором, основними завданнями якого є: залучення до повноцінної участі суб'єктів освітнього процесу, сприяти взаєморозумінню, стимулювати прийняття взаємоприйняттого рішення, культивувати відчуття спільної відповідальності [13, 15].

У процесі такої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співдії, співбутті у системі «вчитель – учень», педагог-лідер часто стає ідеалом для своїх вихованців, формуючи таким чином прагнення уподібнитися йому. Саме тому він повинен володіти певними лідерськими якостями: впевненістю в собі і своїх вихованцях, педагогічним оптимізмом, готовністю до інноваційних змін, прагненням до саморозвитку й самовдосконалення, вмінням створювати сприятливе освітнє середовище для розвитку своїх вихованців та формування в них лідерських якостей [8].

Свій внесок у розвиток дослідження лідерських якостей зробили такі вітчизняні науковці: О. Бандурка, С. Бочарова, О. Віханський, О. Журавльова, Є. Землянська, Т. Кабаченко, С. Калашнікова, А. Мітлош, В. Міляєва, О. Нестуля, С. Новікова, О. Романовський, В. Саляхов, Н. Семченко, В. Співаковський та інші. Розуміння поняття лідерських якостей студентів закладів вищої освіти та їхню

структуру розглянуто у працях Б. Головешка, К. Демчука, А. Зоріної, І. Краснощок, Н. Мараховської, Р. Сопівника та ін. На думку Є. Жарікова і Є. Крушельницького, здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості у нього організаторських і комунікативних якостей [7, 10].

Враховуючи специфіку нашого дослідження, доцільно звернутись до структури професійної діяльності вчителя, щоб з'ясувати, якими якостями має володіти педагог-лідер. Питанням лідерської ролі вчителя займались А. Болдвін, Ю. Гільбух, І. Іванов, Дж. Кетен, О. Киричук, К. Кларк, Я. Коломинський, Н. Мараховська, Н. Семченко, А. Термен та ін. Вивчаючи різні аспекти педагогічного лідерства, вказані дослідники підкреслювали важливість формування загальної і педагогічної культури особистості, розвитку лідерських вмінь і навичок у процесі професійної діяльності [5, 8, 10].

Узагальнивши думки різних авторів, підсумовуємо, що лідерські якості визначаються як «особистісні фактори, які проявляються як у контексті фахової роботи, так і поза її межами. Це внутрішні риси чи здібності, які дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку організації.

Актуальність дослідження проблеми лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки пояснюється тим, що вчитель повинен бути, перш за все, лідером для себе, фасилітатором, організатором, наставником учнівського і батьківського колективів. Педагогічна діяльність зобов'язує його виявляти та розвивати власні лідерські якості і готувати лідерів шкільного колективу. Результати дослідження особливостей розвитку лідерських якостей у процесі особистісно професійного становлення

майбутнього педагога показав, що лідерські якості являють собою динамічне професійно-особистісне утворення, яке формується в процесі фахової підготовки у педагогічному закладі вищої освіти [13].

Відтак, у нашому дослідженні представлено модель цілісної структури лідерських якостей педагога з погляду психології педагогічної діяльності та парадигми лідерства в освіті. В результаті опрацювання психолого-педагогічної літератури з обраної тематики, нами було виокремлено чотири найважливіших, на нашу думку, компоненти цієї структури: мотиваційно-ціннісний, емоційно-комунікативний, організаційно-регулятивний та рефлексивно-оцінювальний.

Мотиваційно-ціннісний компонент лідерських якостей педагога представлений такими якостями як професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації та орієнтація на гуманістичні цінності педагога. Емоційно-комунікативний компонент проявляється у показниках емоційного інтелекту, комунікативних нахилах, емпатійності, відкритості та гнучкості у спілкуванні. Організаційно-регулятивний представляє собою схильність до лідерства, рівень саморегуляції, організаторські нахили та показник інтернальності. І позитивне самоставлення, рефлексивність та потреба в саморозвитку розкривають рефлексивно-оцінювальний компонент структури лідерських якостей майбутнього педагога [11].

Ці та інші важливі якості педагога-лідера, безсумнівно, потрібно розвивати як у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час освітнього процесу так і в рамках неформальної освіти. Враховуючи вищесказане, вважаємо, що слід детальніше розглянути процес

підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти з позиції лідерства в освіті. Тому ми поставили перед собою мету розробити та апробувати психоедукаційну розвивальну програму, котра б сприяла розвитку лідерських якостей у майбутніх вчителів. Визначальним положенням у цьому пошуку вважаємо розгляд форм, методів і прийомів психолого-педагогічного впливу, який здійснюватиметься з позицій студентоцентризму.

Лідерські якості майбутнього педагога можуть розвиватися у освітньому просторі закладу вищої освіти, у процесі професійної підготовки. На нашу думку, ефективним з позиції сприяння розвитку лідерських якостей у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вважаємо застосування такої психодидактичної технології як «освітній діалог». Адже діалог виступає як спосіб життєдіяльності суб'єктів в освіті, саме через нього педагог може втрутитись у смислопошуковий процес студента [12].

За Г. Радчук, освітній діалог – це форма активного навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смисловому 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. У якості інноваційної психодидактичної технології він передбачає організацію спільної пізнавальної діяльності викладача і студента на ціннісно-смисловому рівні, повноцінне включення у навчальний процес студентів та актуалізацію їх суб'єктного потенціалу [10].

Як зазначає Г. Радчук, готовність студента до діалогічного спілкування включає: його внутрішню мотивацію, відносну автономність, інтренальність, потребу в саморозвитку, рефлексивність, самоповагу та ситуативну самоактуалізацію [9]. Ці якості нами виокремлені серед переліку, що входять до цілісної структури лідерських якостей, необхідних педагогу для здійснення. Відтак, діалогічність педагога у Концепції Нової української школи є основою партнерської взаємодії між суб'єктами освітнього процесу [6].

Основними принципами організації пізнавальної діяльності у формі освітнього діалогу, на думку Г. Радчук, виступають: принцип набуття особистісного досвіду через актуалізацію смислових переживань у процесі навчання; взаємодія в умовах невизначеності; авторство як умова пізнавальної діяльності; незавершуваність діалогу як методу пізнання; багатоаспектність, альтернативність, багатопозиційність знання; принцип відкритості [9].

Розуміючи освіту як осмислену, «авторську», ми розглядаємо освітній діалог як вихідний момент особистісних перетворень студента. Сутність «діалогізації» як чинника розвитку суб'єктної позиції полягає, передусім, у тому, щоб подолати традиційні антагонізми освіти, а саме виконавську позицію студента в освітній ситуації, пасивну позицію викладача у розгортанні міжсуб'єктної взаємодії, репродуктивний характер засвоєння навчальної інформації та ініціювати підготовку активного, здатного до самостійного розвитку та ухвалення нестандартних рішень майбутнього фахівця [11, 14].

Як зауважує Г. Радчук, діалогічний процес в освіті можна представити на рівні формального діалогу як форми спілкуванні суб'єктів навчального процесу, на рівні змістового діалогу, що відображає діалогічність освітнього матеріалу, на рівні особистісно-сміслового діалогу як способу встановлення ціннісно-сміслової єдності. На думку дослідниці, повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових:

- діалогічності викладача;
- діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається);
- діалогічності студента [10].

Інший дослідник, Ю. Сенько стверджує, що у діалозі відбувається самовизначення, саморозвиток як педагога, так і здобувача, в результаті чого виникають стосунки співпраці та досягненні загальних цілей, взаємоосвіти та співтворчості [15].

Власне, реалізація діалогічного спілкування у процесі фахової підготовки призводить до того, що взаємостосунки, які формуються між суб'єктами освіти, сприятимуть самоактуалізації та саморозвитку особистості, що є визначальним пунктом становлення майбутнього педагога-лідера.

Діалог в освіті розглядається як простір розширення людського ресурсу. Взятий як метод, діалог може розглядатися як адекватна і культурно доцільна інтегративна гуманітарна технологія, що дозволяє знаходити особистісний ресурс, визначаючи можливості конструювання цілісного становлення особистості в освітньому процесі [11].

Вітчизняний науковець В. Галузяк зазначає, що навчальний діалог розглядається як продуктивний метод особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. Діалог відбувається у формі пізнавальної взаємодії рівноправних суб'єктів, кожен з яких має право на власну позицію. Автор виокремив сутнісні характеристики діалогічної навчальної взаємодії: відкритість, довіра, визнання рівноправності особистісних позицій, врахування викладачем інтересів та потреб студентів, зосередженість на співрозмовнику, особистісне ставлення викладача та студентів до інформації, персоніфікація повідомлень, що сприяє спільному пошуку істини й аналізу результатів взаємодії [1].

Як зазначають дослідники Н. Кузьміна, Л. Петровська, Т. Яценко, освітній діалог, як суб'єкт-суб'єктне спілкування, за своєю структурою нагадує соціально-психологічний тренінг та активне соціально-психологічне навчання. Роль діалогу у розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості досліджували О. Бондаревська, М. Каган, З. Карпенко, О. Климишин, Г. Радчук, Т. Флоренська, М. Яницький та ін. Важливим чинником діалогізації освітнього середовища є діалогічна культура педагога.

В якості психодидактичної технології формування лідерських якостей у майбутніх педагогів ми використали освітній діалог у формі розвивальної програми.

Тож, завдяки освітньому діалогу, як формі активного навчання, можна сприяти суб'єкт-суб'єктній взаємодії між учасниками освітнього простору. Діалогічна форма навчання є основою для побудови міжособистісного контакту, відкритості, довіри, співпереживання, забезпечення евристичності і



проблемності навчання, критичності мислення, розвитку творчого потенціалу та продуктивної діяльності усіх суб'єктів освітнього середовища [12].

Зміст «діалогізації» як чинника розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів полягає, передусім, у тому, щоб сприяти та фасилітувати підготовку асертивного, активного, рефлексивного, відкритого новому досвіду, здатного до самостійного розвитку та ухвалення нестандартних рішень майбутнього вчителя [15].

Враховуючи вищесказане та проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, робимо висновок, що освітній діалог є партнерською формою взаємодії, ефективним методом отримання знань та умінь, нової інформації, який дає змогу вчасно та комплексно здійснити перевірку здобутих під час спільної діяльності навичок і вмінь та застосувати ці навички і вміння як в освітній, так і в практичній діяльності. Освітній простір є саме тим середовищем становлення особистості майбутнього фахівця.

Відтак, ми припускаємо, що задля сприяння формуванню та розвитку лідерських якостей та активізації особистісного лідерського потенціалу у майбутніх педагогів, у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти, ефективною буде відповідна психоедукаційна програма. У якій поєднуються методи, спрямовані на самопізнання та самоаналіз, дослідження своїх сильних та слабких сторін, розвиток комунікативних та емоційно-регулятивних навичок, ставити цілі та досягати їх, вміння працювати в команді тощо.

В рамках діяльності наукової школи Г. Радчук «Становлення особистості в контексті вищої професійної освіти» була розроблена

та апробована психоедукаційна програма у формі освітнього діалогу «Нові грані лідерства» для майбутніх педагогів.

Підготовка мала системний, цілісний, особистісно орієнтований характер відповідно до структури та мети програми для майбутніх педагогів.

В основу концепції нашої психоедукаційної програми покладено уявлення про лідерські якості майбутнього педагога як інтегративне та цілісне утворення особистості, сформульоване у першому розділі нашої роботи. У створеній програмі тренінгу використано здобутки вітчизняних і зарубіжних учених, інтегровані елементи просвітницьких та психоедукаційних програм розвитку.

Метою нашої психоедукаційної програми є розкриття лідерського потенціалу майбутніх педагогів та розвиток лідерських якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності на засадах партнерства та гуманітаризації освіти.

Основними завданнями нашої психоедукаційної програми «Нові грані лідерства» окреслено:

- 1) актуалізацію процесів самопізнання та самоаналізу;
- 2) сприяння усвідомленню власних життєвих та професійних цілей;
- 3) розвиток таких особистісних лідерських якостей як відкритість, гнучкість, емпатійність, інтернальність, комунікативність, креативність, рефлексивність, мотивованість, самоорганізованість;
- 4) розвиток емоційного інтелекту, позитивного самоствавлення та рефлексивних умінь;
- 5) удосконалення навичок саморегуляції власної поведінки та здатності до саморозвитку та самоосвіти.

Розробляючи теми занять та їх наповнення, ми опирались на результати теоретичних та науково-практичних розвідок та емпіричного дослідження. Структура розвивальної програми містить низку змістових модулів. Тож, за своїм змістом заняття розвивальної програми було об'єднано у 4 блоки:

1. «Розвиток самопізнання та самооцінки».
2. «Структура образу «Я-лідер».
3. «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера».
4. «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості».

Зазначені модулі включають в себе цикл взаємозв'язаних, логічно вибудованих занять, що проводилися один раз на тиждень. До структури розвивальної програми входило 12 тематичних занять. Вступне та заключне заняття мали на меті здійснити логічно початок та завершення усього циклу занять і рефлексію отриманої інформації та набутих навичок. Після кожного заняття учасники тренінгу виконували творчі домашні завдання.

Методика проведення розвивальної програми лідерських якостей педагога ґрунтується на принципі поетапності розвитку групи і наступності у самопізнанні та самовдосконаленні. Кожне наступне заняття є логічним продовженням попереднього, а у змістовому плані – підґрунтям наступного. На заняттях важливо створити емоційно-комфортний, психологічно безпечний простір, щоб учасники змогли відчувати на собі вплив позитивних емоцій та бажання їх в собі підтримувати і культивувати.

Кожне заняття має чітку структуру, яка містить такі компоненти:

1) мотиваційно-організаційний – рефлексія учасниками попереднього заняття, аналіз домашнього завдання, актуалізація знань та досвіду з теми заняття та формування інтересу до нього. У вступній частині до кожного заняття пропонуються короткі тематичні історії-притчі; вправи для зняття емоційної, тілесної і поведінкової скутості;

2) розвиток почуттєво-особистісної сфери. Основна частина тренінгу спрямована на самопізнання можливостей й обмежень, емоційний самоаналіз; виконання вправ на поглиблення емоційного самоусвідомлення, формування умінь управляти емоціями, компетентності у часі, позитивного мислення, соціальної чуйності, толерантності до інших, асертивності поведінки, готовності до кооперації і співтворчості; розвиток особистісної автентичності, експресивності та емоційної виразності, підвищення емоційної свободи учасників тощо;

3) рефлексивний. На завершальному етапі здійснюється підбиття підсумків, обговорення результатів роботи, труднощів під час заняття, а також можливостей застосування набутого досвіду в житті. Аналіз вправ і рефлексія охоплюють когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти [3, 7, 8].

Кожне заняття було вибудоване за логічною схемою: привітання та з'ясування очікувань учасників від заняття; діалог між учасниками і тренером за темою заняття; розповідь притч, використання метафор, які виступають одним із засобів вербального унаочнення навчального матеріалу, сприяють кращому сприйманню, уявленню і розумінню учасниками окремих його аспектів, виробленню й закріпленню в них певних цінностей і

переконань, усвідомленню й визнанню необхідністю розвитку певних рис їхньої особистості; розвивальні вправи та вправи на вироблення певних умінь та навичок; завершення заняття.

У структурі кожного заняття виокремлено такі етапи:

1. *Привітання та з'ясування очікувань учасників від заняття.* Це створення сприятливого психологічного клімату для роботи групи та узгодження очікувань учасників перед початком заняття. Подібний підхід допомагає підготувати учасників до спільної діяльності, зближує групу та дозволяє тренеру краще зрозуміти потреби та настрої кожного учасника.

Вправи-привітання дійсно допомагають учасникам встановити контакт один з одним та полегшують самопрезентацію, що може бути особливо корисним в незнайомій групі. Такі вправи стимулюють комунікацію та зміцнюють взаємодію, а також зменшують напругу і страх перед новими знайомствами.

Вправи на висловлення очікувань передбачають активну участь учасників, де кожен може вільно поділитися своїми побажаннями та очікуваннями щодо заняття. Це дозволяє кожному учаснику почуватися важливим, заслуханим та зрозумілим. Крім того, такі вправи допомагають тренеру зорієнтуватися в потребах групи і підлаштовувати програму заняття таким чином, щоб максимально відповідати очікуванням та потребам учасників. Успішна робота з групою залежить від взаємодії між учасниками, адже колективна співпраця сприяє досягненню кращих результатів. Запровадження психологічних методів і прийомів на етапі привітання та висловлення очікувань створює цінний

фундамент для подальшої спільної роботи та сприяє позитивному досвіду для всіх учасників групи.

Самодіагностика – це метод самопізнання, усвідомлення власних переваг і ресурсів за допомогою запитань, вправ, спеціальних методик.

## *2. Спілкування учасників і тренера за темою заняття.*

На даному етапі тренер представляє тему заняття, викладає основні цілі та завдання. Потім розпочинається дидактична частина, яка включає обговорення з учасниками. Для досягнення цілей в цьому етапі використовуються такі форми та методи роботи:

- освітній діалог: використання цього методу дозволяє представити учасникам теоретичний матеріал, пов'язаний з темою заняття. Відбувається висловлення думок та обговорення проблем, які розглядаються. Учасники можуть обмінюватися своїми ідеями, точками зору та аналізувати досвід;

- фасилітація (від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти, допомагати) – процес колективного висловлення думок та розв'язання завдань, де ведучий виконує роль фасилітатора, є важливим елементом тренінгу. Фасилітатор взаємодіє з учасниками, керуючи процесом обговорення питань, сприяючи встановленню конструктивної комунікації, спрямовуючи їх на пошук рішень і дотримання норм взаємодії та регламенту. Під час фасилітації, ведучий активно взаємодіє з групою, задаючи запитання, що сприяють активізації групового досвіду. Він стимулює обмін інформацією та досвідом між учасниками, підтримуючи конструктивну дискусію. Ведучий також реагує на висловлювання кожного учасника, допомагаючи виявити його думку та

підбадьорюючи активну участь. На початку нової теми, фасилітатор пропонує кожному учаснику стисло висловити свою думку з приводу поставленого запитання. Після цього, ведучий коротко резюмує почуте, виокремлюючи найголовніше. Під час обговорення, фасилітатор забезпечує підтримку конструктивної атмосфери та допомагає узгодити різні погляди і підходи. У кінці обговорення, ведучий підводить підсумки і переходить до теоретичної частини тренінгу. Фасилітація допомагає залучити учасників до активної участі, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу і розвитку критичного мислення. Вона створює сприятливий психологічний клімат для співпраці та спільної діяльності групи.

- використання притч та метафор: тренер може розповідати притчі та використовувати метафори для більш наочного уявлення навчального матеріалу. Ці розповіді допомагають учасникам краще сприймати та розуміти певні аспекти теми, формувати цінності, переконання та розвивати особистісні риси.

Використання таких форм і методів роботи допомагає зробити заняття більш цікавим, змістовним і сприяє кращому засвоєнню матеріалу учасниками. Такий підхід стимулює активну участь, взаємодію та обмін думками між учасниками групи. Крім того, він сприяє розвитку критичного мислення та сприйняттю нових ідей.

*3. Проведення розвивальної роботи за темою заняття.* На цьому етапі заняття проводиться корекція та розвиток певних рис, якостей, індивідуально-психологічних особливостей, а також вмінь та навичок учасників. Для досягнення цієї мети використовуються наступні психологічні методи та прийоми:

- розвивальні вправи та вправи на вироблення певних умінь та навичок: ці вправи сприяють усвідомленню важливості позитивного сприйняття себе та розвитку умінь самовизначення індивідуальних особливостей. Вони допомагають учасникам зрозуміти свої сильні сторони, працювати над слабкостями і досягати більш гармонійного розвитку;

- творча праця – це вправи, в яких фантазія використовується як засіб тренінгу, наприклад: малювання, моделювання, складання композиції тощо.

- метод рольової гри: цей метод передбачає «прогривання ролей», де учасники виконують певні соціальні ролі. Це дозволяє розглянути поведінку і ставлення до себе та інших через призму різних ролей. Він сприяє розвитку емпатії, аналітичних здібностей та здатності до співпраці;

- метод мозкового штурму: використання цього методу дозволяє генерувати ідеї та рішення за участю всієї групи. Учасники активно обмінюються своїми думками та ідеями, що сприяє більш широкому розгляду проблеми і знаходженню творчих рішень;

- міні-лекції та рекомендації: Ведучий може давати міні-лекції та надавати рекомендації щодо оптимізації певних рис та якостей особистості або досягнення самотворчих цілей. Це допомагає учасникам отримати практичні поради та інструкції для розвитку своїх здібностей та здійснення особистих змін;

- «акваріум» – це рольова гра, в якій беруть участь кілька осіб, а інші виступають у ролі спостерігачів, тобто одні «проживають» ситуацію, а інші аналізують ситуацію збоку і «співпереживають».



Ці методи та прийоми сприяють глибокому розвитку учасників, допомагають зміцнювати позитивні сторони особистості та працювати над самовдосконаленням. Вони сприяють створенню атмосфери підтримки та розуміння, що сприяє позитивному розвитку кожного учасника групи.

*4. Завершення заняття.* Даний етап передбачає три моменти:

На завершальному етапі заняття використовуються наступні психологічні методи та прийоми:

- релаксаційні вправи: ці вправи допомагають учасникам розслабитися та зосередитися на своєму внутрішньому світі. Вони сприяють глибокій інтроспекції та рефлексії різних аспектів власного життя, що дозволяє закріпити позитивний ефект заняття, встановити емоційну рівновагу та зняти м'язове напруження;

- вправи-руханки: ці вправи мають на меті завершити заняття в хорошому настрої, зняти емоційне напруження та психологічно розвантажитися. Вони сприяють створенню позитивного емоційного відношення до завершення заняття та сприяють підвищенню загальної настрою учасників;

- вправи-ритуали: під час цих вправ проводиться підведення підсумків заняття, аналізується та обговорюється з учасниками здобуті результати. Учасники мають змогу висловити свої загальні враження, поділитися позитивними й негативними моментами, а також висловити свої побажання щодо подальшої роботи;

- зворотний зв'язок, рефлексія. Більшість вправ передбачає використання зворотного зв'язку щодо ведучого. Запитання на початку вправи ставляться для того, щоб зорієнтуватися, наскільки

присутні ознайомлені з темою та налаштувати їх на сприйняття нових ідей, інформації. Запитання наприкінці вправи призначені для з'ясування ступеня засвоєння матеріалу та його розуміння. Ефективно застосовуючи засоби позитивного підкріплення – похвалу, позитивну оцінку, можна суттєво підвищити самооцінку та мотивацію учасників. Для налагодження зворотного зв'язку наприкінці тренінгу використовуються спеціальні вправи та анкетування;

- шерінг (англ. to share – ділитися) – одна із завершальних вправ заняття, що дає усім присутнім можливість виразити свої почуття, думки, враження. Підведення підсумків заняття;

- домашнє завдання. Після кожного заняття учасники отримують домашнє завдання, пов'язане із застосуванням емоційних компетенцій у реальних житті.

Ці методи та прийоми допомагають створити позитивний заключний акцент заняття, закріпити навчальний матеріал та зберегти емоційне задоволення від участі у занятті. Вони також сприяють зближенню групи та підтриманню сприятливого психологічного клімату наступного заняття.

Особливістю першого тематичного блоку під назвою «Розвиток самопізнання та самооцінки» було сприяння та навчання методам самопізнання та дослідження свого «Я». Адже без розуміння сутності своєї особистості, сильних та слабких сторін неможливий повноцінний розвиток особистості. Основою будь-якого перетворення є ознайомлення із власними якостями, як позитивними, так і негативними. Це є першим кроком до самоприйняття та саморозвитку. Знання і розуміння себе є

рушійною силою змін. Тому завдання, вправи і психологічні практикуми, які використовувались носили переважно дослідницьку спрямованість і були зорієнтовані безпосередньо на актуалізацію процесів самосвідомості та внутрішньої готовності до самозмін.

Мотиваційно-ціннісний блок програми є ключовим елементом, спрямованим на розвиток гуманістичних цінностей майбутнього педагога. Вправи, які включалися в цей блок, ставили перед учасниками завдання, що мотивували їх якомога краще представити проекти свого життя у контексті майбутньої професії, прояву гуманізму та альтруїзму.

Ці вправи сприяли розвитку та інтеграції загальнонаціональних та професійних цінностей у структуру особистісних цінностей майбутніх педагогів. Вони спрямовували учасників розвивальної програми діяти у напрямку, визначеному цими цінностями, підтверджуючи і підсилюючи їх значущість. Таким чином, формування гуманістичних цінностей сприяло формуванню свідомого ставлення до майбутньої професійної діяльності, особистості дитини. Крім того, цей блок передбачав розвиток мотивів досягнення успіху та афіліації. Вправи сприяли пошуку оптимальних ситуацій для розвитку власних навичок і здібностей, а також навчали правильно аналізувати і оцінювати проблему та свої можливості щодо її вирішення. Це допомагало учасникам збагачувати свої мотивації до досягнення успіху і позитивних зв'язків з оточуючими.

Такий підхід сприяє формуванню глибоких цінностей учасників, забезпечує їх розвиток як відповідальних особистостей, здатних до активної діяльності в інтересах суспільства

Мета другого модулю «Структура образу «Я – лідер» нашої розвивальної програми полягала у дослідженні портрету сучасного педагога-лідера. У формі діалогу та дискусій окреслити та сформуванати перелік особистісних лідерських якостей, притаманних професійному образу майбутнього вчителя. Специфіка занять полягала в тому, що тут переважали ігрові форми роботи, спрямовані на визначення та обговорення, якими якостями має бути наділений педагог-лідер. У контексті нашого дослідження, важливо було з'ясувати, що є чотири компоненти у структурі лідерських якостей (мотиваційно-ціннісний, емоційно-комунікативний, організаційно-регулятивний та рефлексивно-оцінювальний). У ході роботи учасники мали змогу проаналізувати особистісний досвід, реальні життєві ситуації, які аналізуються групою. Окрім того, вправи блоку «Структура образу «Я-лідер» мали на меті розвиток самоприйняття та саморозуміння, оскільки це є основою впевненості у собі. Деякі вправи навчали раціонально мислити, будувати логічні ланцюги, які у кінцевому результаті призводили до пошуку оптимального рішення кожної конкретної задачі, що може стати перед лідером.

Третій тематичний модуль «Психологічні засади ефективної комунікації педагога-лідера» був спрямований на дослідження та розвиток навичок ефективної комунікації. У ході проведення занять майбутні педагоги мали можливість усвідомити та переосмислити феномен діалогу, подискутувати про важливість ефективної

комунікації у освітньому просторі, про діалог як рушійну умову становлення повноцінної особистості. Вправи допомагали відпрацювати навички ефективної комунікації, асертивної поведінки, розвивати емоційний інтелект, навички рефлексивного аналізу власних професійних можливостей. був спрямований на розвиток навичок ефективної комунікації, комунікативного контролю. Вправи допомагали виявляти асертивність, ставати на позицію іншої людини, підбирати стиль розмови відповідно до кожного співрозмовника, індивідуально підходити до кожної ситуації, визначати власні сильні сторони і стратегії поведінки відповідно до власних потреб, цілей і передбачуваних результатів діалогу, що ведеться, а також враховувати інтереси інших, розпізнавати емоції співрозмовника та передбачати його реакції на деякі власні слова, жести та поведінку.

Четвертий блок під назвою «Розвиток емоційно-регуляторної здатності особистості» передбачав навчання та вдосконалення навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки, актуалізацію процесів самовдосконалення та самоактуалізації. За допомогою вправ та технік учасники мали змогу дослідити свій емоційний стан та свого співрозмовника, враховувати його під час спілкування, а також розвивати навички емпатійності та рефлексивності. У розвиненій саморегуляції важливо виокремлювати уміння, що забезпечують позитивне перетворення ставлення студента до самого себе, до діяльності і спілкування, до навколишнього світу в цілому. Тобто мова йде про уміння контролювати і коригувати власну поведінку; уміння проявляти

волю у досягненні мети; уміння вибирати ефективні засоби поведінки і взаємодії з навколишніми людьми.

Емоційно-регулятивні якості передбачають вміння і навички саморозуміння і самоопанування, в першу чергу, в емоційному плані. Цього можна досягти, виконуючи вправи, що спрямовані на виявлення і визначення власних емоцій, їх причин і наслідків, а потім – розуміння емоцій інших, що для соціально активної людини є дуже важливим. Тому були підібрані вправи, які спрямовані навчити розпізнавати стан стресу, соціальної фрустрованості, оволодівати ними, використовувати адекватні копінг-стратегії, зменшувати негативні емоційні прояви та попереджувати негативні наслідки стресу. Також, для зменшення рівня фрустрованості і тривожності використано вправи, що вчать довіряти іншим, розповідати свої почуття і проблеми у пошуках підтримки, де це потрібно.

Підсумовуючи, у нашій психоедукаційній розвивальній програмі було використано такі інтерактивні методи:

- «brain storming» або метод «мозкового штурму» (індивідуальний, «парний» та груповий варіанти);
- метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням);
- заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань; розкриття змісту основних понять теми тощо);
- виконання творчих завдань (проектів) та їх представлення у вигляді схем, малюнків тощо;

- «кейс-метод» чи аналіз ситуацій (обговорення «реальних» проблемних ситуацій, які виникають у педагогічній діяльності, та пошуку оптимальних варіантів їх розв'язання);
- «акваріум»;
- рольові ігри;
- міжгрупові дискусії (представлення робочими групами результатів виконання певних завдань; постановка уточнюючих та проблемних запитань; відповіді на поставлені питання тощо);
- психологічний практикум (виконання діагностичних завдань; їх аналіз та обговорення на груповому рівні);
- виконання домашніх завдань (виконання індивідуальних завдань, з використанням «конкретних» прикладів соціальності активності на матеріалі діяльності конкретного навчального закладу);
- шерінг;
- рефлексія заняття (індивідуальна; групова).

Основними принципами, якими ми керувалися ми проведенні занять були: активності, відповідальності, гуманізму, конфіденційності, компетентності, персоніфікації висловлювань, діалогізації взаємодії.

Таким чином, психоедукаційна програма «Нові грані лідерства» для розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів була розроблена з урахуванням усіх принципів та вимог до проведення корекційно-розвивальної роботи та сприяла гармонізації професійно-особистісного розвитку, особистісного зростання та актуалізації лідерських якостей майбутніх вчителів. Було визначено чітку структуру психоедукаційної програми, яка є цілісним

інструментом розвитку особистісних якостей необхідних педагогу-лідеру. Психоедукаційна програма була розроблена нами з урахуванням усіх принципів та вимог до проведення розвивальної роботи та сприяла актуалізації процесів самопізнання, гармонізації професійно-особистісного зростання й розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів.

Показниками ефективності психоедукаційної програми можуть бути такі ключові аспекти:

1. Досягнення учасників: оцінюється обсяг засвоєних знань та набуті компетенції під час тренінгу. Це також включає зміни у переконаннях, емоційних реакціях, поведінці та особистісному розвитку.

2. Результати мотивуючого контролю: оцінюється прогрес учасників наприкінці кожного заняття. Використовуються спеціальні вправи або завдання для перевірки засвоєння матеріалу і розуміння ключових понять.

3. Якість виконання домашніх завдань: оцінюється якість і своєчасність виконання домашніх завдань, що допомагають укріпити і закріпити отримані знання та навички.

4. Позитивна реакція учасників: застосовуються анкетування, опитування та інтерв'ю, щоб дізнатися про задоволеність учасників тренінгом та їхні позитивні враження.

5. Результати самодіагностики та тестування: оцінюється прогрес учасників до та після тренінгу за допомогою спеціальних тестів і самодіагностики.

6. Оцінка особистісних змін іншими людьми: використовується «метод 360 градусів», де колеги, педагоги, близькі тощо оцінюють



зміни учасників і вплив тренінгу на їхню поведінку та стосунки з іншими.

Ці показники допомагають визначити ефективність програми, оцінити її вплив на учасників та впроваджувати необхідні корективи для поліпшення результатів.

Отже, освітнє середовище закладу вищої освіти покликане сприяти формуванню та розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів. Таким чином, діалог є для сучасної освіти важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки це один з найважливіших елементів гуманітарної парадигм в освіті. Ми вважаємо, що заклади освіти мають бути так званою школою лідерства. Адже, найперше, педагоги повинні володіти певними лідерськими якостями та мають бути готовими до суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин з учнями та діалогізації освітнього процесу. Освітній простір покликаний бути тим середовищем, в якому завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії формуються та розвиваються самодостатні особистості. Адже саме юнацький вік є сензитивним для розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості, рефлексії, усвідомлення індивідуальності та власного «Я». Перспективою подальших досліджень ми вбачаємо у подальшому впровадженні психоедукаційної розвивальної програми лідерських якостей серед майбутніх педагогів та використання освітнього діалогу як ефективної психолого-педагогічної технології з розвитку лідерських якостей у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

## **Література**

1. Галузьяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського*. Серія «Педагогіка і психологія», № 56. С. 224 – 234.
2. Калашнікова С. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: Навчальний посібник. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.
3. Карпенко Є. Основи психотренінгу: навч. посіб. Дрогобич: Львівський державний університет внутрішніх справ (ЛьВДУВС). Львів, Просвіт. 2015. 78 с.
4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. URL: [https:// www.kmu.gov.ua /.../ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf).
5. Лідерські якості в професійній діяльності / Романовський О. Г., Резнік С. М., Гура Т. В., Панфілов Ю. І, Головешко Б. Р., Бондаренко В. В., за заг. ред. О. Г. Романовського. Харків: НТУ «ХПІ», 2017. 143 с.
6. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В. Р. Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с.
7. Павлюк О. Д. Тренінг як метод розвитку лідерських якостей здобувачів освіти професійно-технічних навчальних закладів. *Science Review*. 2019. 5 (22). С. 26–32.
8. Психологія особистісного та духовного зростання лідера / Н. І. Жигайло, Р. І. Карпінська. *Психологічний часопис*. 2019. № 1. С. 57–77.

9. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2014. 380 с.
10. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. К., ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017, №1, С. 3 – 19.
11. Радчук Г. К., Логвись О. Я. Лідерські якості в цілісній структурі особистості педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2021, № 4, С. 93–100.
12. Субашкевич І. Р. Формування ціннісно-сислової сфери студентів педагогічних спеціальностей засобами медіапсихологічних технологій [практ. посіб.]. Львів : Растр-7, 2016. 60 с.
13. Сучасний педагог розкриває потенціал учнів [Текст]. *Сучасна школа України*. 2019. №1. с.22.
14. Чаїнська М. О. Діалог як чинник оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія Психологічні науки: зб. наукових праць. Київ, 2008. № 22 (46). С. 244-249.
15. The art of facilitation : the essentials for leading great meetings and creating group synergy / Dale Hunter ; with Stephen Thorpe, Hamish Brown, Ann Bailey. 2009. 352 p.

**Галина Свідерська**

**ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ  
«ПСИХОЛОГІЯ ПЕРЕГОВОРІВ»**

Феномен діалогу попри свою, на перший погляд, традиційну належність до філологічної царини, є насправді категорією глибоко-філософською та глибинно-психологічною. Його багатогранність усвідомлюється через існування таких наукових понять, як «внутрішній діалог», «міжособистісний діалог», «крос-культурний діалог», «Сократівський діалог», «діалогічне спілкування» тощо.

Сучасні науковці розглядають діалог як універсальну форму стосунку «Я-Ти», як спосіб дослідження сутності людини та з'ясування її реального призначення в житті [17]. На думку О. Пономарьова, діалогічність можна розуміти в широкому значенні як важливу форму міжособистісної взаємодії та у вузькому - як суб'єкт-суб'єктні стосунки того, хто пізнає світ, вступаючи у діалог із цим світом та з кожним його об'єктом як зі своїм співрозмовником [10].

Для пересічної людини найбільш узвичаєним є уявлення про діалог як реальну або відображену відповідними літературними (чи кінематографічними) засобами розмову двох суб'єктів. Однак, як слушно зауважує В. Малахов, підставу для такого звуженого тлумачення діалогу надає помилкове прочитання грецького префікса у слові *διδλόγος* як *δι* – тобто «двічі», «подвійний». А насправді ми маємо справу із префіксом *διά*, який означає взаємність, наскрізний рух, розподілену дію. Тому феномен діалогу варто трактувати як «розділену» мову, слово, смисл або те, що перетинає межі окремого логосу та пов'язує його з іншими – осмислене спілкування особистостей [8, с.11].

Отже, грецький термін *διδλόγος* – це поширений логос-смисл, який переходить межі індивідуальних свідомостей і стає спільним

надбанням учасників його обговорення [3]. Дослідження українських і зарубіжних науковців Г. Балла, І. Беха, О. Бондаревської, А. Вербицького, З. Карпенко, О. Климишин, С. Кульневич, Г.Кучинського, С. Максименка, Г. Радчук, О. Слободянюк, О. Старовойтенко, М. Триняк, Н. Чепелевої, Т. Юрченко, Т. Яценко та інших дозволяють визначати діалог як середовище становлення ціннісно-сислової сфери, особистісного й духовного спілкування, як поле свідомо-рефлексивної активності індивідів, засіб реалізації евристичних методів та унікальний спосіб існування культури [16] Діалог виступає своєрідним особистісно-екзистенційним зв'язком між учасниками, формою духовної взаємодії, яка торкається глибинних сенсожиттєвих орієнтацій кожного з них. Суб'єкти діалогу є партнерами із рівноправними стосунками, вони відкриті й активні, є творцями спільного когнітивного простору та інтерсуб'єктивних смислів.

На думку Г. Радчук, діалог є особливою онтологією та універсальним простором перетворення особистості, полем актуалізації суб'єктних ресурсів людини [13]. У діалозі народжуються смисли, утверджуються позиції, вибудовуються у певну ієрархію цінності, актуалізуються суб'єктні потенціали, створюються умови для унікальної взаємодії, обміну думками і почуттями. Тому настільки важливим і актуальним є втілення діалогічного підходу не тільки в педагогічну теорію, а й у практику, коли на зміну усталеній суб'єкт-об'єктній взаємодії між педагогом і здобувачем освіти приходить їх паритетне суб'єкт-суб'єктне спілкування.

У традиційному навчанні викладач вузу виконує роль своєрідного інформаційного фільтра, який спочатку пропускає через себе, а потім вибирає та визначає-дозує для своїх студентів відповідну учбову інформацію. Натомість у діалогічному навчанні його позиція принципово змінюється - педагог починає бути не інформаційною енциклопедією, а помічником, фасилітатором, який звертається до особистого досвіду молодих людей, спонукає їх до самостійного пошуку шляхів розв'язання завдань, стимулює до формулювання нових запитань, сприяє розвитку креативності та розширення інтелектуальних перспектив [1; 4; 9] – тобто створює такі психологічні умови, які дають змогу його вихованцям розвиватися вільно (концепція К. Роджерса), досягаючи цим успіху в навчальній діяльності [19].

Тому діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у вищому навчальному закладі, на думку О. Слободянюк, сприяє створенню якісно нового простору взаємодії між викладачем і студентом, а також реалізації професійно-особистісного потенціалу майбутніх фахівців [15]. Зважаючи на беззаперечну актуальність вказаної проблеми, її теоретичну та практичну значущість, цікаво окреслити можливості застосування освітнього діалогу в контексті викладання навчальної дисципліни «Психологія переговорів» освітньо-професійної програми «Психологія конфлікту та практична медіація» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [11].

Метою даного курсу є ознайомлення магістрантів-психологів із основними поняттями і ключовими проблемами теорії та практики переговорів, формування у них системи знань і вмінь застосовувати успішну тактику переговорного процесу. Чому ми вважаємо, що саме освітній діалог може бути ефективним методом при викладанні курсу «Психологія переговорів» для успішного професійного становлення магістра-психолога вищого навчального закладу?

Діалогічне спілкування виключає підпорядкування та авторитарність, егоцентризм і монологічність. Діалог також не зводиться до дискусії як своєрідного «інтелектуального двобою», в якому учасники намагаються продемонструвати власну позицію як єдино правильну і подати аргументи співрозмовників як недостовірні чи хибні. Таким із психологічної точки зору є і процес переговорів - справжньою діалогічною взаємодією, завдяки якій сторони комунікації прагнуть вирішити конфлікт за допомогою ненасильницьких прийомів і досягнути узгодженого та прийнятного для них рішення. Успішність проведення перемовин великою мірою залежить від готовності бути суб'єктом спілкування і не забувати про суб'єктність інших.

У діалозі, як і в ефективних переговорах, знімається негативне ставлення до іншої сторони, а учасники переговорного процесу завдяки застосуванню відповідних психологічних прийомів налагоджують конструктивну комунікацію, що сприяє усвідомленню ними власних інтересів, знімає психологічні бар'єри протистояння і дає змогу побачити в іншому не ворога чи опонента, а партнера, з'ясувати для себе його сутність та дати відповідь на

питання «Хто є ця людина?». Більше того, в цьому просторі міжособистісних стосунків можна пізнати і самого себе, усвідомити власну індивідуальність. Виступаючи основою самоідентифікації особистості, в процесі якої людина приходить до розуміння власного Я завдяки діалогу з Іншим, діалогічність сприяє одночасному становленню як одного, так і другого [17].

Вчитися ефективному спілкуванню – це вчитися слухати і чути. Китайський ієрогліф, яким позначають процес спілкування, означає також і слухання. Коли ми пізнаємо світ у ранньому дитинстві, то спочатку вчимося слухати інших, чути їх, а вже потім говорити. Ми прислухаємось до мови іншої людини не тільки, щоб вловити її думки, емоції чи почуття, а й пробуємо їх зрозуміти, осмислити, оцінити, наскільки вони близькі нам. Таким способом ми долучаємося до світу цінностей та смислів іншого, і саме через розуміння та прийняття цього Іншого, ми отримуємо можливість розгледіти власний унікальний світ. Тобто вміння слухати і чути іншого – це вміння також слухати самого себе. Недарма А. Картер, відома професорка права, тренерка переговорів при ООН та директорка Центру медіації вважає, що будь-які переговори мають починатися для того, хто їх планує, із процесу самопізнання: «До того, як ви сядете напроти іншої людини, вам потрібно поставити собі правильне запитання - хто ви і чого хочете досягти». Цей етап вона називає «Дзеркалом», яке дозволяє розібратися із собою, з'ясувати власні потреби, пріоритети, почуття, страхи [6, с.19].

На думку А. Маслоу, у вмінні слухати себе, «людина знаходить істинне для себе, вслухаючись, дозволяючи собі бути такою, котра формує, керує, спрямовує» (цит.за: [3, с.29]). Вміння слухати себе –



це також уміння вести своєрідний діалог із собою, зі своєю внутрішньою природою. Цей діалог служить необхідною основою, щоб зрозуміти те, що ми здатні повідомити світові, і що саме світ може повідомити нам.

У вказаному контексті діалогічний процес засвоєння дисципліни «Психологія переговорів» є одночасно і середовищем, і способом пошуку та творення особистістю власної сутності, бо в діалозі вона звертається до себе – до свого внутрішнього світу, совісті, спогадів, намірів та сподівань. Під час такого спілкування одна людина відкриває і дарує іншій людині частинку своєї душі, водночас виявляючи здатність долучитися до цього іншого, вже не чужого внутрішнього Я співрозмовника. «Її індивідуальна територія існує за умови відкритості Іншому та відкритості собі» [3, с.29].

Якщо аналізувати соціальні функції діалогу, то його завданням (так само, як і завданням переговорного процесу), є встановлення взаєморозуміння між людьми (сторонами). За образним висловом С.Кримського, діалог повинен будуватися на принципі «третьої правди», коли «він перетворюється не на доведення того, що опонент неправий, а ти правий, а на доведення того, що ми обидва належимо до деякого царства істини, яка однаково є для нас цінністю» (цит.за: [5, с.22]). Тобто справжнє діалогічне спілкування вкорінене в моральній свідомості комунікантів. Якщо ж співрозмовники, або хоч один із них, мають на меті лише одержати перемогу власної точки зору, то дану розмову можна назвати суперечкою, дискусією, обміном думок – чим завгодно, але не діалогом і не переговорами. На думку К. Ясперса, важливими принципами для ціннісного і продуктивного діалогу є небажання

переваг у спілкуванні та перемог над співрозмовником; взаємна прозорість і зрозумілість комунікації, в якій кожен приходить сам до себе за допомогою іншого; відкриття себе та іншої людини екзистенційно тощо [18, с.146].

Г. Радчук справедливо підкреслює, що в діалог здатна вступити та особистість, котра готова реалізувати власну свободу, взаємодіючи з іншими людьми. Свобода, з одного боку, є передумовою діалогу, а з іншого - ознакою його здійснення і деякою мірою його результатом. Важливо пам'ятати, що діалог – це спілкування, центроване на процесі, а не на результаті. Співбесідники не ставлять за мету вплинути один на одного, змінити іншого на догоду собі. Однак при цьому справжній діалог (як і успішні перемовини) створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки, як ми знаємо, особистісне зростання обов'язково передбачає свободу самореалізації. Саме ця свобода бути самим собою відіграє в діалозі та переговорах провідну роль [12].

Важливо також мати на увазі, що повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових:

- 1 - діалогічності викладача;
- 2 - діалогічності навчального матеріалу;
- 3 - діалогічності студента.

Діалогічність викладача проявляється у його гуманістичній спрямованості, відкритості та автентичності у педагогічному спілкуванні зі студентами, наявності розвиненої потреби в самопізнанні, самоаналізі та самоактуалізації.

Діалогічність навчального матеріалу, у свою чергу, створює можливість реального активного співробітництва між учасниками освітнього процесу. Завдяки цьому прискорюється формування відповідальності студентів за власну успішність, посилюється їхній інтерес не лише до процесу навчання, але й до його результатів. У процесі використання таких діалогічних технологій, як дискусії, метафори, мозковий штурм, кейс-метод, методи проєктної діяльності, методи розвитку критичного мислення, портфоліо, імітаційно-ігрове навчання, студенти намагаються висловлювати власну точку зору на те чи інше питання теми, підтверджувати її фактами, відомостями з прочитаних текстів, прикладами з життя і практики. Ті знання, які студенти отримують на парах, співставляються з їхнім досвідом і обумовлюються важливістю та необхідністю в подальшому застосуванні на практиці [15].

Використання діалогічних технологій в процесі вивчення «Психології переговорів» розвиває критичне мислення молоді людини, забезпечує оволодіння прийомами активного слухання та рефлексії, дозволяє їй вести диспут, розуміти мотиви та інтереси інших, взаємодіяти з ними на паритетних засадах. Так, під час опрацювання тем «Психологічні складові успішного іміджу на переговорах» та «Психологічні особливості поведінки учасників перемовин» студенти розглядають особливості формування позитивного враження через зовнішність, одяг, емоційний стан, вивчають правила формування атракції, вміння інтерпретувати кінесичні (жести, пози, міміку) та проксемічні (організацію простору) особливості невербального спілкування, встановлювати адекватний візуальний контакт між учасниками переговорного

процесу. Завдяки технології освітнього діалогу молоді люди обмінюються думками і судженнями по кожному питанню, прагнуть з'ясувати те, що видається їм незрозумілим, утверджуються у власній точці зору або змінюють її. Доречними для успішного засвоєння навчального матеріалу вважаємо використання таких діалогічних технологій, як дискусії, кейси, портфоліо, імітаційно-ігрове навчання.

Також завдяки кейс-методам і мозковому штурму відбувається вивчення магістрантами тем «Психологічні аспекти підготовки і проведення переговорного процесу» та «Стратегії і методи ведення переговорів». Завдяки обміну думками щодо комплексного підходу до підготовки та проведення переговорів, основних завдань та функцій переговорної діяльності, вимог до їх організації, створення позитивного психологічного клімату під час перемовин, застосування ефективних психологічних прийомів слухання партнера, технік і тактик аргументування, здатності аналізувати переговорні результати утворюється єдине смислове поле для усвідомлення поставлених проблем та для кращого розуміння позиції та аргументів співрозмовників, емоційно комфортної взаємодії один з одним.

Ефект взаєморозуміння зумовлює певну культуру діалогічного спілкування. Кожен учасник діалогу керується власними уявленнями щодо проблеми, але зіставляє їх з думками інших учасників. У міру входження в загальне смислове поле індивідуальній свідомості відкривається те, на що раніше не зверталася увага – наявність одностороннього бачення проблеми. Завдяки діалогічності студенти стають відкритими до сприйняття

різних точок зору і так долається однобічність власного сприймання. У цьому контексті цікавими прийомами вважаємо детальний аналіз кейсів (конкретних ситуацій переговорів із реального життя та практики), аналітичний розбір особливостей підготовки та проведення перемовин у документальних та художніх фільмах (на кшталт «Переговори» (2018, Південна Корея), «Уряд» (2010, Данія), «Дипломатка» (2023, Великобританія), «Арбітраж» (2012, США), «Переговорники» (2006, США) тощо).

Відтак, важливою особливістю освітнього діалогу є не лише занурення студента у свій внутрішній світ та внутрішній світ іншої людини, але і спільне просування до професійного ціннісно-сміслового знання на основі відкриття «живого» знання у процесі проживання та переживання власних станів, актуалізації життєвого досвіду у процесі спілкування зі своїм внутрішнім світом та внутрішнім світом інших учасників, збагачення духовного досвіду досвідом інших [13].

Навчальний процес, як підкреслює В. Кушнір, являє собою послідовність окремих діалогів, які органічно розвиваються в єдиний, безперервний, незавершений діалог. У цьому діалогічному стосунку учасників освітньої взаємодії викладач розуміє не лише студента, але й себе, усвідомлює власне ставлення до того, хто вчиться, і до себе самого як такого, що навчає іншого і навчається сам. Головним у діалогічній ситуації є те, що відбувається спільне обговорення і пошук шляхів поставленої проблеми, тобто розв'язання її здійснюється не тільки завдяки педагогові, а й завдячуючи спільним зусиллям і викладача, і студентів [7, с. 10]. Так, вивчення теми протидії маніпулятивним технологіям у

переговорному процесі супроводжується обміном думками та ідеями, які стратегічно допомагають вирішити проблему недоброчесних прийомів ведення переговорів та засвоєння коректних тактик для успішних перемовин, що дозволяє не лише отримати нові знання і практичні вміння, але й розвиває пізнавальну діяльність студентів, сприяє партнерству і співробітництву в процесі навчання.

Варто підкреслити, що, на думку Г.Радчук, роль педагога у діалогізації освітнього середовища є провідною. Саме викладач відповідальний як за діалогічність освітнього процесу, так і за розвиток діалогічної культури студентів. При цьому варто врахувати два важливі аспекти, що визначають рівень діалогічної культури викладача:

1) як педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (його особистісна готовність);

2) яким чином він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність).

Вказані види готовності взаємопов'язані, професійна готовність викладача базується на особистісній та впливає з неї. Вміння педагога допомогти своїм вихованцям у складному процесі їх професійно-особистісного становлення, його готовність забезпечити необхідні для цього умови і визначає його як фасилітатора, який здатний бути собою, вміє поважати інших і самого себе, розуміє, допомагає і підтримує (З. Адамська, Р. Бернс, А. Ленгле, Г. Радчук, К. Роджерс та ін.). Завдяки фасилітативним здібностям викладача якраз і розвивається його особистісна готовність до діалогізації освітнього процесу [14].

Як зазначає Г. Радчук, основна увага педагога має бути звернена на створення та підтримку у групі особливої атмосфери: відкритості та доброзичливості, довіри та глибокої зацікавленості у пізнанні себе та інших. В умовах виникнення подібних стосунків, де соціальна дистанція мінімальна, а відкритість максимальна, здійснюється вихід на рівень персоніфікації: усвідомлення своєрідності та унікальності іншої людини та водночас своєї власної унікальності. У діалозі з іншим відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу як взаємини співпраці у досягненні спільних цілей. Діалогічній формі спілкування в діаді «педагог – студент» притаманні невимушена, вільна дискусія, індивідуальний підхід до кожної особистості, рівноправна суб'єкт-суб'єктність, щира співпраця, узгодженість дій, думок, переживань, цікава і невимушена передача знань, особистого та професійного досвіду.

Як бачимо, діалогічність в освітньому процесі є особливою формою стосунків між учасниками гуманістичної форми взаємодії, яка не допускає домінування в комунікації, передбачає свободу думок, гідність і повагу, індивідуальність і своєрідність, право на самовизначення та відповідальність за дії і рішення [2]. Тому смілива й цікава ідея втілення освітнього діалогу в навчанні може бути основою для становлення справжніх, якісних стосунків у спільній діяльності викладача і студента закладу вищої освіти задля формування професійних знань та умінь молодих людей та цілісного становлення їх особистості.

Освітній діалог створює умови для засвоєння необхідних знань і набуття умінь в оволодінні професією психолога, дає можливість

розвивати власний творчий потенціал, продуктивно займатися самовдосконаленням, бути активним, самостійним у навчанні, здатним творчо проектувати та здійснювати свою професійну діяльність в усьому різноманітті практичних ситуацій, формувати активну дослідницьку позицію усіх учасників освітнього простору.

### **Література**

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне.: Літса, 2003. 128 с.
2. Борисенко В. В., Гагіна Н. В. Діалог у контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2015. Вип. 124. С. 8-10.
3. Ганаба С. О. Саморозвиток особистості у практиках діалогу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2018. Вип.5. С. 26-31.
4. Гармстон Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності. *Вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком».* 2003. №1.С. 8-10.
5. Дротянко Л. Г. Філософія діалогу в культурі інформаційної ери. *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія.* 2015. № 1 (21). С.19-22.
6. Картер А. Не бійся спитати. 10 кроків до вдалих переговорів. Київ: Лабораторія, 2021. 224 с.
7. Кушнір В. Парадигма діалогу в професійній підготовці педагога. *Шлях освіти.* 2002. №4. С. 8-12.



8. Малахов В. А. Етика спілкування: Навчальний посібник. Київ: Либідь, 2006. 400 с.
9. Михайлюк І. В. Психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів. Дис. канд. психол. наук. 19.00.07. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2017. 366 с.
10. Пономарьов О. С. Філософія діалогу в педагогічному спілкуванні. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. №4. С.11-16.
11. Психологія конфлікту та практична медіація: освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія». Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/akredytatsiia%20ta%20lit\\_senzuvannia/osvitni\\_prohramy/magistr/fpp/053\\_k\\_2022.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20lit_senzuvannia/osvitni_prohramy/magistr/fpp/053_k_2022.pdf).
12. Радчук Г. К. Діалог як механізм аксіогенезу особистості в процесі вищої професійної освіти. *Психологія особистості*. 2017. №1 (8). С.103-110.
13. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Психологія*. 2017. №1 (56). С.15-21.
14. Радчук Г. К. Особистісна готовність викладачів вищої школи до діалогізації освітнього процесу. *Humanitarium*. 2019. Том 44. Вип. 2. С.120-127.
15. Слободянюк О. Л. Використання діалогічних технологій у підготовці майбутніх педагогів. *Методологічні, теоретичні та*

*практичні проблеми психологічної науки*. Збірник статей учасників Третьої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (16 березня 2021 р., м. Дрогобич). Редактори-упорядники: М. В. Савчин, А. Р. Зимянський. Дрогобич: «Швидкодрук», 2021. С.275-279.

16. Слободянюк О. Л. Діалогізація освітнього середовища: витоки і перспективи. *Humanitarium*. 2019. Том 43. Вип. 1. С.142-150.

17. Шашкова Л. О., Злочевська М. В. Діалогічний вимір гуманітарного знання. Монографія. К.: Видавничий дім «Професіонал», 2011. 176 с.

18. Ясперс К. Комунікація. Першоджерела комунікативної філософії. Київ, 1996. С.140-156.

19. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the diencephalic framework. N.Y.: Mc. Graw Hill, 1959. 59 p.

**Оксана ВОРОНКЕВИЧ**

## **ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ У РЕАЛІЯХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

**(на прикладі дисципліни «Психологічна профілактика булінгу»)**

Сьогоднішня вища освіта у нашій країні може справедливо іменуватись як інноваційна у зв'язку з російсько-українською війною та карантинними обмеженнями через COVID-19. До зазначених умов, в яких опинилася країна, можемо додати «дистанційність»: дистанційне навчання, дистанційне спілкування, дистанційна робота чи розваги. Безпосереднє спілкування важко

замінити, під час онлайн-контактів змінюються психологічні особливості процесу. Але, водночас, онлайн-спілкування займає визначальне місце поміж форм міжособистісної взаємодії, воно є адекватним нинішньому етапу буття, виходячи із соціальних і природних потенцій сьогодення; веде до вдосконалення існуючих і появи нових форм, методів, засобів викладання у вищій освіті.

За даними сучасних психологічних досліджень, в освіті домінує гуманітарна парадигма, що ґрунтується на відкритості для розвитку, у ціннісно-смісловому осягненні змісту освіти. Суб'єкти освіти взаємодіють використовуючи діалогічне спілкування. Діалог видається способом життєдіяльності суб'єктів освіти. Під цим кутом зору заслуговує на увагу запропоноване Г. Радчук визначення освітнього діалогу. Психологиня вважає, що це простір розширення людського ресурсу, під час якого створюються ситуації професійно-особистісного самовизначення студентів з метою актуалізації смислових переживань та суб'єктного потенціалу загалом [4]. Освітній діалог сприяє моделюванню таких навчальних ситуацій, які ініціюють у студентів смислові переживання як основу набуття подальшого професійного досвіду. Безпосередня діалогізація навчального матеріалу може здійснюватися, на думку З. Карпенко, завдяки певним характеристикам самого діалогу, а саме: контекстуальності, відкритості, спонукальній модальності педагогічного мовлення, метафоричності предметного змісту [3]. Зважаючи на недостатнє психологічне обґрунтування та відсутність орієнтовних програм навчальних вибіркового дисциплін в умовах дистанційного навчання, в закладах вищої освіти гостро стоїть

проблема з'ясування психологічних аспектів реалізації освітнього діалогу у віртуальному середовищі.

На особливу увагу заслуговують праці, в яких сучасні психологи представляють освітній діалог як інноваційну гуманітарну технологію професійного становлення особистості, психологічні аспекти впровадження освітнього діалогу у навчальний процес, освітній діалог як механізм становлення ціннісно-сислової сфери студентів, діалог як механізм аксіогенезу особистості, як проблему ціннісного самовизначення людини в епоху кризових випробувань та реформування освіти в площині психологічної науки (Г. Балл, І. Бех, М. Вінничук, З. Карпенко, О. Климишин, С. Максименко, Г. Радчук, М. Савчин, О. Слободянюк, А. Фурман та ін.) [1; 3; 4].

Як вказує розгляд науково-психологічних праць, присвячених проблемам організації дистанційної освіти, вивченню окремих її аспектів приділялась увага впродовж кількох останніх років. Зокрема, з'ясовувалися психологічні особливості здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання, організаційно-процесуальні, змістові та розвивальні аспекти інтернет-тренінгів та застосування технологій дистанційного навчання при викладанні психологічних дисциплін, особливості спілкування у віртуальному просторі (О. Васильєва, О. Даценко, О. Джеджеря, С. Дрібас, М. Кузнецова, М. Назар, Т. Пономаренко, С. Прахова, О. Савицька, К. Семенов, М. Смульсон, Л. Штихно, О. Юрчик та ін.).

«Психологічна профілактика булінгу» як вибіркова навчальна дисципліна викладається в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка для

студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія згідно навчального плану з 2017 року. Ініціаторами і першими викладачами були О. Воронкевич та С. Чопик. Дисципліна має на меті забезпечити студентів необхідним обсягом знань та умінь у галузі психології насилля, підготувати їх до самостійної роботи з контингентом учасників булінгу, ідентифікації осіб – жертв, кривдників та спостерігачів булінгу, діагностики, корекції психічних та поведінкових розладів, що виникають внаслідок негативного впливу насилля. В процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологічна профілактика булінгу» пріоритетним є формування у здобувачів вищої освіти таких компетентностей: здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми, здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів), здатність діяти соціально відповідально та свідомо, здатність здійснювати практичну діяльність (тренінгову, психотерапевтичну, консультаційну, психодіагностичну та ін.) з використанням науково верифікованих методів та технік, здатність організувати та реалізувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення, здатність ефективно взаємодіяти з колегами у моно- та мультидисциплінарних командах, здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію, здатність дотримуватися у фаховій діяльності норм професійної етики та керуватися загальнолюдськими цінностями. Під час викладання дисципліни в системі «викладач-студент» виникають взаємини, у яких панівним є особистісний компонент. Ця тенденція окреслює такий підхід до визначення цілей

професійної освіти, який забезпечує трансформацію кожного студента в суб'єкт навчально-професійної діяльності [2].

В процесі викладання дисципліни «Психологічна профілактика булінгу» доцільно використовувати освітній діалог у реаліях дистанційної освіти. Для нас у цьому руслі є важливими умовиводи Г. Радчук про те, що освітній діалог інтегрує у собі три рівні: формальний (як суб'єкт-суб'єктну форму спілкування суб'єктів освіти); змістовий (як спосіб представлення освітнього матеріалу); особистісно-смысловий (як засіб встановлення ціннісно-смыислової єдності суб'єктів освіти) [4].

При розробці концептуальних засад навчальної програми використовували ідею діалогізації педагогічної взаємодії, оскільки важливо, щоб була узгоджена суб'єкт-суб'єктна взаємодія студента та викладача й не використовувалась монологічна модель спілкування. При цьому викладач повинен стимулювати будь-які прояви суб'єктивної активності студентів, що сприяють виробленню у них внутрішнього погляду на себе та своє оточення, розвитку здатності самовизначатися (А. Асмолов, А. Петровський, В. Слободчиков) [5].

На думку І. Бежа, особистість за своєю структурою є утворенням «діалогічним», продуктом індивідуального досвіду спілкування і стосунків з іншими людьми. Домінантним у міркуваннях вченого є положення про те, що «повноцінний процес спілкування завжди є взаємодією конкретних особистостей, які певним чином ставляться одна до одної. Така закономірність спілкування й стала продуктивним підґрунтям доцільно організованої виховної діяльності педагога» [1]. Тому важливим

положенням програми, яке базується на подібних поглядах відомих мислителів про сутність людини, є розуміння, що психічний розвиток особистості неможливий поза зв'язком з іншими, бо людина завжди існує у певній спільноті. Звідси, одним із важливих завдань вважаємо формування в студентів конструктивних форм поведінки та основ ефективної комунікації. Зауважимо, що саме діалогічне спілкування сприяє розвитку емоційної саморегуляції, оскільки здатність встановлювати тісний емоційний контакт з іншим є основним інструментом налагодження позитивної міжособистісної взаємодії [2].

З огляду на спрямованість нашого дослідження становить інтерес гуманітарна парадигма освіти та аксіологічний підхід до педагогічної діяльності. Зауважимо, що основна роль викладача полягає не у трансляції знань, а у фасилітації процесів розвитку та навчання студента, що сприяє його позитивним особистісним змінам. Усе більшої вагомості в цьому контексті набувають вміння викладача вибудовувати в процесі взаємодії освітній діалог зі студентами, чути та зважати на їхню думку, бережно ставитися до їх емоцій та почуттів, заразом виховуючи подібні якості і в студентів. Для цього викладачу слід уміти створювати атмосферу взаєморозуміння, взаємоповаги, співтворчості та співпраці, без яких неможлива дійова особистісно-орієнтована взаємодія. Саме у такій атмосфері, як зазначає З. Карпенко, «перетин ціннісних устремлень особистості з площиною ситуаційних, каузально-діяльнісних зумовлень визначає характерну траєкторію життєвого шляху і духовного поступу кожної людини», у результаті чого «людина справджує своє існування, реалізує замисел самої себе як

унікальної духовної істоти, пізнає і здійснює своє істинне покликання» [3].

Орієнтуючись на програму навчальної дисципліни, що передбачає лекційні, практичні та лабораторні заняття, розуміємо, що для здобувачів освіти важливим є спілкування з викладачем, що подає дану дисципліну. Проте сьогочасні освітні ресурси дозволяють трансформувати систему подання лекційного матеріалу і застосувати іншу, в якій вихідні кроки ознайомлення з новим матеріалом здобувач освіти робить самостійно. Для цього у нього є необхідний контент у вигляді текстового матеріалу, моделей та анімаційних ресурсів і він старається самостійно пізнати дані знання. Використання лише електронного курсу на платформі Moodle (модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища), інформації з навчального контенту, взятої з Інтернету є недостатнім. Попри переваги платформи Moodle (відкритість, яка передбачає організацію системи управління навчанням у режимі «Open Source», реалізація процесу взаємодії між студентом та викладачем через систему розширеної функціональної роботи), викладач свої лекції проводить через платформу ZOOM, де має можливість демонструвати презентацію, відео до теми та вести освітній діалог. Тоді лекція перетворюється не в односторонню передачу інформації від викладача до слухача, а в наукову дискусію, в якій студент стає співрозмовником, який може задавати запитання викладачу по матеріалах, які він опанував самотужки і, таким чином, з'ясувати і розкривати для себе інші сторони нового знання [2].



Безперечним є твердження про те, що спілкування через Інтернет – це опосередковане спілкування. Проте, реалізуючи освітній діалог у реаліях дистанційної освіти, зазначимо, що цей процес не був поверховим, емоційний компонент не збіднювався. Тобто у процесі міжособистісних взаємин студенти могли виражати симпатію чи антипатію, задоволеність своєю роботою та результатами спільної діяльності або незадоволення і розчарування; бути емпатійними, емоційно відгукуватись на переживання іншої особистості, що виражалось у співпереживанні та співчутті.

Використання таких комунікаційних методів дистанційного спілкування дозволяє викладачу зіграти роль фасилітатора або наставника, який допомагає з'ясувати, наскільки добре відбувається процес розуміння матеріалу і пояснює, якщо є причина цього нерозуміння. Викладач перетворюється не в носія інформації, а в людину, яка допомагає здобувачу освіти відібрати науково-точну інформацію, зрозуміти ті питання, що викликали труднощі та спрямувати до точних умовиводів. В будь-якому випадку не можна відкидати цю складову дистанційного навчання, особливо при вивченні психологічних наук. Завдяки зворотному зв'язку від студентів з'ясували, що контакт з викладачем необхідний не тільки для прояснення незрозумілих навчальних тем, але і для підтримки мотивації до навчання і співпраці з однокурсниками [2; 4].

Необхідно також зауважити, що запорукою ефективності не лише дистанційного, а й традиційного аудиторного навчання є доброзичливість між суб'єктами процесу, ввічлива поведінка та повага один до одного, об'єктивне оцінювання та обґрунтування тієї чи іншої оцінки для розуміння студентом свого прогресу, об'єктивні,

змістовні та доброзичливі коментарі, конструктивні рекомендації з виконання завдань, спрямування на конкретні ресурси та пояснення того, що студент пропустив або не зрозумів, використання стимулів до розвитку, наявність швидкого зворотного зв'язку.

Водночас під час занять вирішуються проблеми розвитку особистості. Здобувачами освіти охоче розповідалися випадки цькування з їх життя чи колективу у якому їм доводилося навчатися чи працювати. Викладачеві та студентам вдавалося надавати психологічну підтримку, розвінчувати стереотипи, вирішувати особистісні проблеми учасників та формувати навички соціальної взаємодії. Використання аудіо- та відео- зв'язку на базі зазначеної платформи сприяло веденню освітнього діалогу та отриманню якісного результату дистанційного навчання.

На практичних заняттях реалізація освітнього діалогу відбувалася за допомогою кейс-методу. Це обумовлено тим, що метод кейсів допомагає активізувати навчальний процес та дозволяє формувати метакомпетентності. Здобувачі освіти успішно опановують навички та прийоми всебічного аналізу ситуацій у галузі професійної діяльності, що допомагає вирішенню аналогічних труднощів, які можуть виникати у практичній діяльності; формують уміння щодо моделювання особистих дій у проблемній ситуації, що дає шанс студентам практично звірити власні теоретичні знання; набувають навичок вербалізації осібних точок зору з того чи іншого питання; навчаються презентувати, обґрунтовувати й обстоювати особисту думку; відпрацьовують навички об'єктивного оцінювання

думки інших; оволодівають досвідом розуміння користі власних помилок.

Окрім розглядання та моделювання практичних ситуацій використовували дискусії, обговорення у парах, ігри. При цьому всі учасники освітнього середовища були активними: обмінювалися запитаннями і відповідями, управляли ходом діалогу, контролювали виконання завдань тощо. Під час реалізації освітнього діалогу суб'єктами були викладач та студенти, а засобами здійснення комунікації – електронна пошта, спільнота у Viber, діалоги в режимі реального часу на платформах Moodle та ZOOM тощо.

Здобувачі освіти дистанційно виконували лабораторні роботи, зокрема, досліджували вплив різних соціально-психологічних чинників на появу чи перебіг насилля. Студенти діагностували агресивні та ворожі реакції людини, схильність до поведінки, що відхиляється від норми, схильність до віктимної поведінки (до агресивної віктимної поведінки, до саморуйнівної поведінки, до гіперсоціальної поведінки, до залежної і беспорядної поведінки, до некритичної поведінки, реалізованої віктимності), рівень соціальної ізольованості особистості, домінуючі взаємини у колективі, схильність особистості до маніпулювання іншими в міжособистісних взаєминах [2].

Лекційні та практично-лабораторні заняття були організовані подібно до того, як організуються групові заняття під час психотерапії, як моделі особистісного зростання у конкретних умовах соціальної взаємодії. Студенти мали безпечний простір для експериментів, де учасники через інтеракції з іншими та самоспостереження могли дослідити свої внутрішні переживання.

Кожен окремий учасник в певному сенсі був інструментом, за допомогою якого можна відтворити, побачити та пережити ситуацію, яка хвилювала; пробували новий спосіб реагування та знайомились з досвідом інших. Здобувачі вищої освіти мали можливість отримати зворотній зв'язок та підтримку від студентів, яких об'єднували подібні думки, труднощі та переживання.

Для досягнення мети навчальної дисципліни в оволодінні теоретичними знаннями найефективнішим показав себе проєктний підхід у навчанні, який передбачає наступне – студенти самостійно формулюють проблему, висувають гіпотези про причини булінгу, підшуковують психодіагностичні методики для дослідження булінгу, вибирають адекватні методи і технології психологічної профілактики булінгу, узагальнюють та аналізують необхідну їм інформацію. При цьому викладач виступає в ролі консультанта, який керує процесом взаємодії «викладач-студент», використовуючи словесні, наочні та практичні, індуктивні та дедуктивні, репродуктивні та проблемно-пошукові методи самостійної роботи. Цей підхід дозволяє навчити студентів самостійно досягати запланованої мети, планувати рух до неї; сформувати вміння працювати з інформацією; застосовувати отримані теоретичні знання на практичних заняттях; сформувати навички проведення психопрофілактичних заходів, передачі та презентації отриманих знань та досвіду. З метою закріплення вивченого матеріалу студенти мають можливість апробувати теоретичні напрацювання на практиці, спробувати себе у ролі тренера, проаналізувати свої професійні проблеми та успіхи водночас. До прикладу, наприкінці вивчення навчальної

дисципліни магістранти організували наживо зустрічі із підлітками та юнаками шкіл міста з метою профілактики булінгу в освітньому середовищі. Під час зустрічей використовували презентацію, метафори, приклади психологічних експериментів. Ознайомлювали з соціально-психологічними особливостями цькування, відмінністю від конфлікту, чинниками виникнення, структурою, процесом, видами, наслідками булінгу. Також пропонували телефони довіри фахівців, які працюють з цією проблематикою [2].

Важливим етапом є система підсумкового тестування. Це є основний метод контролю знань який вимагає самостійності в процесі його проходження. При чому самостійність полягає не лише у відсутності поруч кваліфікованого фахівця, а і друкованого або електронного ресурсу, яким може скористатися здобувач освіти, що складає підсумковий тест. Найпростіший спосіб вирішення даного питання – це зменшення часу, що відводиться на проходження тесту, щоб позбавити здобувача освіти шансу скористатися будь-якою підказкою. Саме тому тестування не може бути єдиним методом контролю засвоєння матеріалу з навчальної дисципліни і обов'язково вимагає виконання завдань по розгляданню складних клієнтських випадків. Частково вирішити цей запит можемо шляхом використання завдань третього рівня складності у вигляді есе, креативних та проблемних завдань. Таким чином уникнемо проявів академічної недоброчесності при дистанційному навчанні.

Зауважимо, що під час занять з навчальної дисципліни «Психологічна профілактика булінгу» студенти вільно взаємодіяли і наче «проходили» етапи власного розвитку, починаючи з моменту народження (створення групи та початку навчальної дисципліни),

дорослості (активної робочої фази) та смерті (завершення навчальної дисципліни). Тому важливим було обговорення кінця роботи в групі з даного навчального предмету, оскільки тоді у студентів з'являється можливість усвідомити і висловити свої почуття і емоції – попрощатися.

У контексті проблеми дослідження дистанційної освіти, звертаємо увагу на переваги онлайн-навчання. Безперечним привілеєм є гнучкість у викладанні матеріалу курсу «Психологічна профілактика булінгу», оскільки є можливість максимально урахувати індивідуальні особливості студентів, їх здібності, рівень підготовки та особистісний досвід. Цей процес реалізувався також через систему альтернативних сайтів, які містять детальну і додаткову інформацію з тем, які могли викликати труднощі у класичній системі навчання. Таке викладання створило сприятливий простір для переходу від теорії до практики. Серед інших переваг відзначимо: адаптивність до потреб та можливостей студентів; зручність у плануванні власного часу та темпу виконання здобувачами завдань; зручність навчального матеріалу в електронному вигляді та доступність його протягом усього терміну навчання; модульність побудови навчальних програм; специфічна роль викладача-фасилітатора; зниження психологічного напруження внаслідок відчуття безпеки (можливість навчатись з дому чи укриття, реагувати на сигнали тривоги); стимулювання самостійності в навчанні, вміння критично мислити; підвищення самодисципліни, відповідальності та наполегливості в досягненні мети. Ще одним привілеєм дистанційного навчання є можливість студентом у процесі вивчення дисципліни документувати,

конспектувати і зберігати необхідні матеріали. У здобувача освіти також може залишитися сам курс навчання, електронне листування з викладачем і він може звертатися до цих матеріалів пізніше, в міру необхідності. Звідси вважаємо, що дистанційні освітні технології забезпечують високий рівень суб'єктності здобувачів в освітньому процесі та їх творчий саморозвиток [2].

При використанні дистанційного навчання та сучасних технологій учасникам освітнього простору надається можливість формувати віртуальні спільноти (наприклад, група у Viber), де вони можуть спілкуватися між собою, вирішувати спільні завдання, обговорювати проблемні питання, обмінюватися інформацією та досвідом і т. д. Використання такої групи забезпечує зв'язок із викладачем та одногрупниками.

З огляду на сказане, зауважимо, що основними психолого-педагогічними принципами організації освітнього процесу в умовах віртуальної взаємодії стали: чітка організація навчального процесу (необтяжливість завдань, структурованість, стислість, лаконічність навчальних матеріалів); оптимальне використання різних інструментів для інтерактивних форм навчання як у синхронному, так і в асинхронному режимі; обов'язковий зворотній зв'язок; встановлення позитивного емоційного контакту.

Таким чином, дистанційна форма навчання є пріоритетною системою роботи зі студентами на теперішній час та створює простір для ефективної викладацько-студентської взаємодії. Використання освітнього діалогу у реаліях дистанційного навчання дозволяє суб'єкту бути вільним у виборі зручного темпу засвоєння навчального матеріалу без прив'язування до місця та часу

отримання знань, збільшити мотивацію (пізнавальну, співробітництва, афіляції, комунікації, самореалізації, самоствердження) та активність здобувачів освіти, перетворити закріплення матеріалу у творчий процес. Важливо створити серію психологічних умов, які зможуть зробити процес надання та отримання дистанційних освітніх послуг продуктивним з точки зору можливостей студентсько-викладацької взаємодії. Вважаємо, що дистанційне навчання забезпечує доступність освіти при збереженні її якості, проте вимагає грамотного застосування освітніх дистанційних технологій із відповідними методичними підходами, що сприяють ефективній інтерактивній взаємодії студентів і викладачів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделі ефективного функціонування системи дистанційного навчання на теренах України із застосуванням можливого технологічного контенту та платформ.

### **Література**

1. Бех І. Вибрані наукові праці : в 2-х т. Т. 1. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. 840 с.
2. Воронкевич О. М. Психологічна профілактика булінгу. URL : <https://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=1956> (дата звернення : 10.01.2023 р.).
3. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості студента. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матеріали II Всеукраїнської



науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 24–25 квітня 2014 р.). Хмельницький : ХНУ, 2014. С. 18–20.

4. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. THE PEDAGOGICAL PROCESS: THEORY AND PRACTICE (SERIES: PSYCHOLOGY). 2017. № 1 (56). С. 15–21.

5. Юрчик О. М. Психологічна профілактика шкільного насильства в початкових класах : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2016. 328 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Номер п/п	П.І.П.	Науковий ступінь	Посада і місце роботи
1.	Андрійчук Іванна Петрівна	Кандидат психологічних наук	Доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
2.	Вінничук Мирослава Вікторівна	–	Аспірант кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
3.	Воронкевич Оксана Миколаївна	Кандидат психологічних наук	Викладач кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
4.	Гончаровська Галина Федорівна	Кандидат психологічних наук	Доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
5.	Дзюнь Христина Богданівна	–	Аспірант кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
6.	Логвись Ольга Ярославівна	–	Аспірант кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
7.	Олексюк Вікторія Романівна	Кандидат психологічних наук	Доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
8.	Радчук Галина Кіндратівна	Доктор психологічних наук	Професор, завідувач кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

9.	Свідерська Галина Мирославівна	Кандидат психологічних наук	Доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
10.	Сіткарь Віктор Ілліч	Кандидат психологічних наук	Доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
11.	Слободянюк Ольга Леонідівна	–	Асистент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
12.	Шевченко Ольга Миколаївна	Кандидат психологічних наук	Доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
13.	Шпак Марія Мирославівна	Доктор психологічних наук	Професор кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
14.	Чіп Руслана Степанівна	Кандидат психологічних наук	Доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ ЯК ГУМАНІТАРНА ПСИХОДИДАКТИЧНА  
ТЕХНОЛОГІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

МОНОГРАФІЯ

За науковою редакцією Г.К. Радчук  
Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2023 р.

В оформленні обкладинки використані картини  
О.Шупляка

---

Підписано до друку 31. 08. 2023 р. Формат 60/84x14.  
Папір друкарський №1.  
Друк Rizo. Гарнітура Bookman Old Style – 14.  
Умовних друкованих аркушів – 18.5  
Наклад 300 прим.

Видрук оригінал-макету  
Тернопільський національний педагогічний університет імені  
Володимира Гнатюка  
46000 м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців  
ДК №2043 від 23.12.2004