

12. Шавровська Н.В. Заповіді щасливого батьківства. Київ: Марич, 2009. 57 с.

Зіновія КАРПЕНКО

доктор психологічних наук, професор, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

ФОРМИ ДЕСТРУКЦІЇ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ В ОРГАНІЗАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цінним здобутком педагогічної психології, насамперед психології вищої школи, що розбудовується на аксіопсихологічних засадах, є цілісна концепція освітнього діалогу, повномасштабно розгорнута в однойменній концепції Галини Радчук. У ній ми знаходимо і сутнісне розуміння освітнього діалогу (ОД) як процесуально-цілісної форми активного навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смысловому рівні, і водночас вирішуються проблеми розвитку особистості... При цьому повноцінний ОД залежить від трьох складових: 1) діалогічності викладача; 2) діалогічності навчального матеріалу; 3) діалогічності студентів [2, с. 328]. Авторка концепції описує ОД крізь призму відповідних освітніх ситуацій, які розглядаються на рівнях формального, змістового й неодмінно особистісно-смыслового діалогу. Не вдаючись тут до стислого викладу всіх аспектів побутування ОД, зауважмо, що в даній концепції розглядається передовсім суб'єкт-суб'єктна взаємодія *викладача і студента*, опосередкована змістом навчального матеріалу. Видається, що перспективним напрямком досліджень є перевірка теоретичної моделі ОД в організаційному середовищі ЗВО й імплементація поняття «організаційна ситуація» в таким чином розширену концепцію. Йдеться про *якість і стиль взаємодії та міжособистісних стосунків усередині науково-педагогічних підрозділів ЗВО*, в першу чергу кафедри як його первинної структурної одиниці.

Розгляньмо, як може виглядати деструкція ОД в комунікативно-діловому контексті кафедри. Для цього скористаймося ключовими характеристиками ОД, пристосувавши їх до іншого контексту.

По-перше, контекстуальність як здатність викладача враховувати життєву ситуацію студента легко трансформується у ту ж здатність завідувача кафедри враховувати життєву ситуацію її працівника. Недостатній розвиток цієї здатності пов'язаний з такими вадами здійснення управлінських функцій, як знеособлений зрівняльний підхід, що ігнорує рівень фахової підготовки, попередній досвід, нахили і вподобання, коло наукових зацікавлень і реальних здобутків викладачів тощо. Відсутність такої диференціації й навіть у деяких випадках субординації (наприклад, шанування і довіра до верифікованих МОН України документів про рівень наукової кваліфікації викладача) – це прояв псевдодіалогу, що деперсоніфікує суб'єктів організаційного середовища ЗВО.

По-друге, відкритість, тут – організаційних ситуацій, може означати толерантність до невизначеності, здатність до ухвалення інноваційних, але ризикованих, рішень після їх всебічного обговорення, заохочення ініціативи й творчості науково-педагогічних працівників у розв'язанні актуальних навчально-методичних проблем, етико-правових колізій тощо. У свою чергу, закритість веде за собою підозріливість, недовіру, обґрунтовані, а часто й необґрунтовані образи, взаємну відчуженість, егоїзм – корпоративний та персональний.

По-третьє, смислотворчі інтенції педагогічного мовлення в проєкції на організаційне середовище кафедри може означати узгодження й гармонізацію духовних устремлінь, освітніх ідеалів, індивідуальних траєкторій професійного розвитку працівників засобами чесної, емпатійної, шанобливої, конгруентної щодо особистості й релевантної щодо ситуації ділової комунікації. Протилежні інтенції виражаються в потаємності, взаємних маніпуляціях, обмовляннях тощо.

По-четверте, метафоричність в реалізації ОД в організаційному середовищі ЗВО може проявлятися у зверненні до смислових аналогій в процесі ділового спілкування, виражених у продуктах народної творчості (міфах, казках, притчах, анекдотах), зразках поведінки публічних осіб, святкуваннях значущих дат тощо. Відсутність метафоричності перетворює ділове спілкування на сухе, позбавлене емоцій інформування, звітування чи імперативне розпорядження, що

не заохочує творчу ініціативу, а зводиться до механічного реагування на безпосередні стимули.

По-п'яте, ігрові форми діалогізації організаційного середовища ЗВО можуть означати проведення ділових ігор і тренінгів з розподілом ролей і рефлексією ігрового досвіду з метою фасилітації групової роботи із залученням продуктивної уваги і процесів моделювання ситуацій, проєктування шляхів розв'язку проблем тощо. Позбавлення комунікації від ігрового компонента веде за собою жорстку і незворотну фіксацію рольових позицій на кшталт домінантного авторитарного керівника і безправного підлеглого.

Наведені вище форми деструкції освітнього діалогу в організаційному середовищі ЗВО, відправним пунктом яких слугували його характеристики, артикульовані в працях Г.К. Радчук, ілюструють високий евристичний потенціал цієї концепції та можливості її екстраполяції на суміжні царини наукового дослідження й педагогічної практики, наприклад, на проблеми мобінгу та стратегій профілактики і подолання цього явища [1], академічного ейджизму та значення вікової різноманітності персоналу [3], спадкоємності наукових традицій, шкіл чи парадигм в контексті глобалізації та інформаційної революції в системі освіти та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко З.С. Феномен академічного ейджизму в соціальній перцепції суб'єктів освіти. *Габітус*. 2023. Випуск 51. С. 77–81.
2. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
3. Karpenko Z. Mobbing in organizations: The typological-strategic approach. *Integration of traditional and innovation processes in modern pedagogy and psychology: collective monograph*. V. Afanasenko, L. Aleksieienko-Lemovska, Z. Karpenko, O. Melnyk, etc (Ed). Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 49–69.