

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.

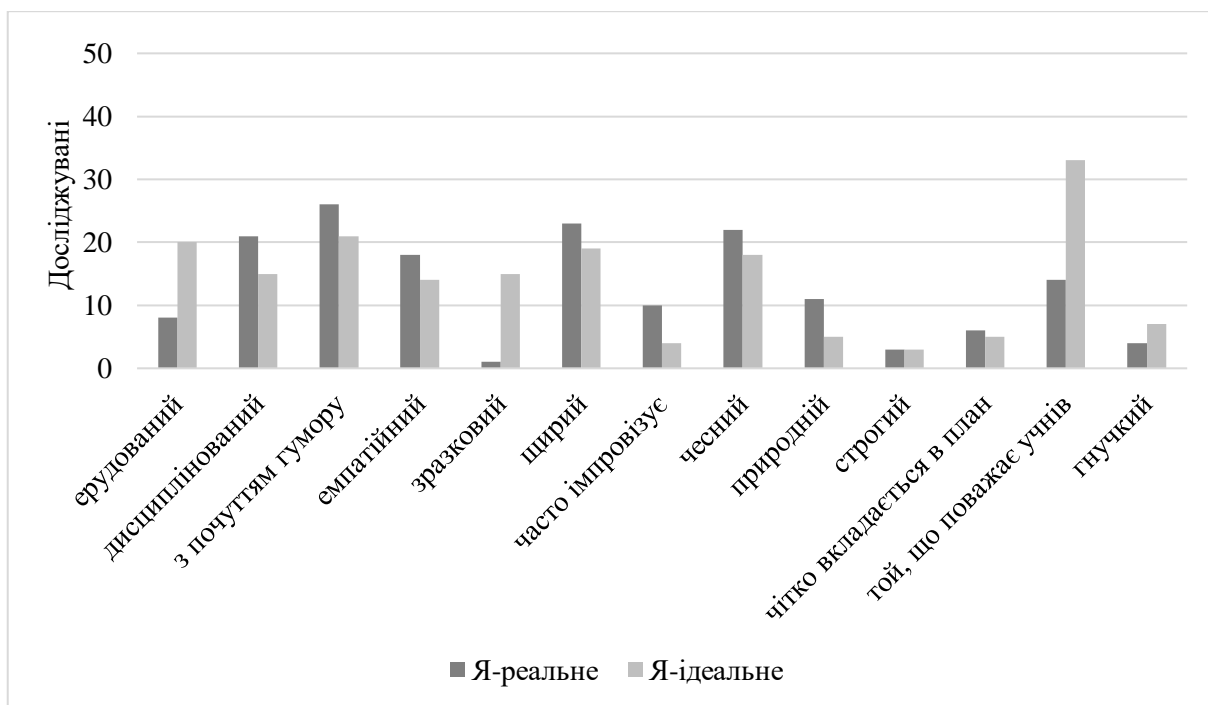


Рис. 1 Розподіл показників Я-реального і Я-ідеального в контексті майбутньої професійної діяльності (n=52)

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).

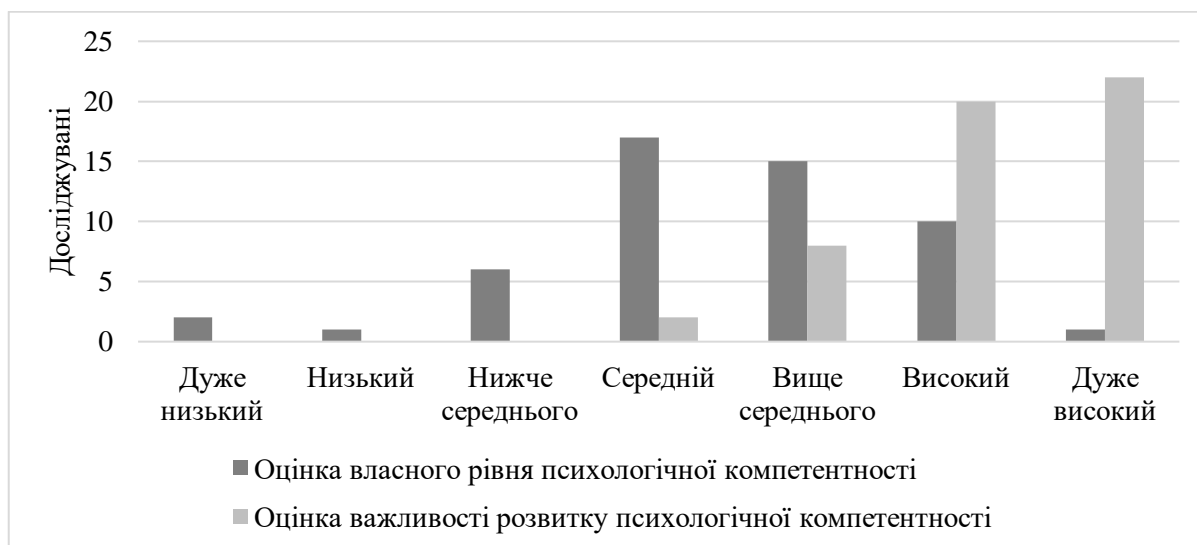


Рис. 3 Розподіл оцінок щодо психологічної компетентності в педагогічній діяльності (n=52)

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.