

**Заброцький М.М. ЕКОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ//** Еколого-психологічні чинники сучасного способу життя: колективна монографія/ за наук. ред. Ю.М.Швалба. – К.: Педагогічна думка, 2008. – С.162-197.

### **Педагогічна позиція як вираження духовності вчителя**

Підсумком історичного розвитку сучасної індустріальної цивілізації стало протистояння «людина – природа», інтенсивна експлуатація людиною природи, перетворення останньої по суті у штучне середовище, що, у свою чергу, зумовило лавину екологічних лих. Катастрофічність такої спрямованості розвитку стає все більш очевидною. Людство починає усвідомлювати нагальну необхідність вирішення широкого кола проблем, що отримали статус глобальних. До їх числа відносять катастрофічний стан оточуючого середовища, негативні наслідки науково-технічної та інформаційної революції, голод, бідність, безграмотність тощо.

Справа в тому, що глобальне протистояння людства та його космопланетарного оточення породило життєву позицію, засновану на принципах однобічного контролю, примату сили та суперництва, позицію, що невблаганно приводить людину до серйозного конфлікту як з власною цілісною природою, так і з фундаментальними законами Всесвіту, згідно з якими всі живі та неживі системи залежать від дотримання оптимальних параметрів, а максималізм у реалізації певних цілей, що поширився у новітній історії людства, є неприродним і небезпечним.

Зараз стає все більш очевидним, що соціально-політичний та економічний розвиток має обов'язково супроводжуватися збереженням і відновленням довкілля, розвитком психологічної та соматичної цілісності людини (котра, у свою чергу, має розумітися як мета та вища цінність, але аж ніяк не як засіб для когось чи для чогось), інакше під загрозу ставиться життєдіяльність суспільства загалом і кожної людської істоти зокрема, оскільки «невідповідність системи моральних засад і організації

суспільства технічним можливостям цивілізації, що швидко розвивається, неминуче призводить до руйнування умов коеволюції людини і Природи» [38,127]. Ключовим принципом взаємодії людського суспільства і природи має стати не споживацтво та насилля, а їх гармонійне співіснування,

Можна погодитися з думкою тих науковців та громадських діячів, які наголошують, що всі ці питання є похідними, вони породжені антропологічною кризою, катастрофічним спрощенням духовної структури людини. Особливе місце серед цих проблем, справедливо віднесених до числа глобальних, належить пов'язаним зі сферою освіти та виховання підростаючого покоління, хоча б з огляду на перетворювальну функцію останньої, в силу якої освіта покликана бути потужним важелем трансформації суспільства загалом.

Сказане примушує по-новому обдумати проблему пріоритетів системи освіти та роботи вчителя. Останні не встановлені раз і назавжди, вони завжди суспільно та конкретно-історично детерміновані, змінюючись відповідно до викликів часу. Будучи досить однозначними у відносно стабільні періоди, вони стають вельми невизначеними у періоди значних соціально-історичних перетворень (а саме такий ми переживаємо зараз).

Всяке суспільство, що досягнуло певного рівня культурного розвитку і хоче його зберегти та підняти, має зберігати і продовжувати все краще зі свого історичного минулого. Тому цілі виховання мають бути спрямованими на освоєння тих цінностей, що по своїй суті не мають ні державних, ні історичних кордонів. До числа останніх відносять свободу, відповідальність особи за те, що діється з нею і навколо неї, порядність, людяність, доброту тощо. Іншими словами, загальна мета виховання полягає в тому, щоб виростити дітей високоморальними, духовно багатими, внутрішньо вільними і відповідальними особистостями.

Водночас не слід забувати і іншого. Життя та успішна адаптація до надзвичайно мобільного і динамічного суспільства майбутнього вимагає

від людини ще й високої психологічної лабільності, гнучкості, спроможності засвоювати і переробляти нову інформацію та створювати на цій основі щось нове не лише в юності, але й у зрілому віці, коли старші, як правило, звикли вже обходитися старим багажем. Є і специфічні задачі, висунуті сьогоденною ситуацією розвитку суспільства (формування ініціативності, самостійності, прагнення до успіху, підприємливості тощо).

Вочевидь, що існуюча система освіти аж ніяк не готова повною мірою вирішувати ці завдання. «Те, що прийнято називати традиційною системою навчання, - пише академік С.Д. Максименко, - (авторитарність, декларативність, репродуктивність, відсутність належної уваги до індивідуальності), фактично являє собою керування. Однак це керування спрямоване на маніпуляцію і «придушення» суб'єктності учня: вона виявляється просто лишньою і непотрібною, адже головне – чітко виконувати завдання вчителя та відповідати еталонам. Такий тиск породжує форму паталогічної залежності, головними аспектами якої є прагнення учня адаптуватися до жорсткої системи, а з іншої сторони – опір цій системі як захист суб'єктності» [31,127].

Аналізу традиційної системи освіти, за якою стоїть навчально-дисциплінуюча педагогічна парадигма, присвячено багато праць [див.: 10;16;34;40 та інші]. Проведений нами теоретичний аналіз дозволяє назвати ряд характерних особливостей, що можуть бути розцінені як прояви і наслідки бездуховності в контексті розглядуваної проблеми:

Навчання спрямоване на оволодіння знаннями про зовнішній світ та освоєння умінь підкорювати його. Панує культ навчальної програми і нав'язаних нею темпів учіння. Основний наголос робиться на засвоєння учнями «правильної» інформації, раз і назавжди заданої. Учні передусім оволодівають уміннями розв'язувати стандартні задачі. Діяльність вчителя спрямована на передачу «чужих» знань та їх подальше відтворення учнями. Перенесення знань з однієї сфери в іншу практично відсутнє.

Домінує формально-логічне, вербально-дискурсивне, аналітичне мислення, пов'язане з роботою лівої півкулі головного мозку. Внутрішній досвід часто розцінюється як щось таке, що не має ніякого відношення до шкільного навчання. Інтуїтивний спосіб пізнання, багатозначне, метафоричне мислення не заохочуються, і це ще у кращому випадку.

Людина розуміється як об'єкт зовнішнього світу. Так, учень для педагога є об'єктом навчальних та виховних впливів, часто-густо прихованих або ж і явних маніпуляцій. Позиція педагога егоцентрична і монологічна. Реальне співробітництво учасників педагогічного процесу унеможливлене, воно підмінюється демонстраціями ритуальних зовнішніх форм, позбавлених сутнісних психологічних характеристик. Дисципліна виступає продуктом зовнішнього тиску і контролю, вона формальна і «гігієнічно» умотивована (загрозою покарання).

Учасники педагогічного процесу звикають пізнавати себе на основі принципів пізнання об'єктів зовнішнього світу, сприймати та оцінювати себе об'єктами маніпулювання. Світ бачиться у контексті етично-виховної полярності, жорсткого протистояння, ділиться на «своїх» і «чужих», позитивне та негативне, що виступає чинником дезінтеграції людини.

Педагогічна рефлексія, осмислення вчителями власної діяльності носить епізодичний характер. У прийнятті педагогічних рішень домінує емпіричний принцип «спроб та помилок», орієнтація на формальне використання методичних рекомендацій, рівень концептуально-теоретичного узагальнення власного досвіду, без чого неможливе реальне професійне зростання, досягається вкрай рідко. Підвищення професійної кваліфікації здійснюється за рахунок зовнішньої мотивації.

Типовими для учасників педагогічного процесу є негативні психоемоційні стани: тривожність, фрустрація, страх, агресія, аутоагресія тощо. Особистісне пізнання та розвиток носять епізодичний, стихійний характер. Учасники навчально-виховного процесу поставлені в ситуацію

змагання, суперництва, що зумовлює розвиток заздрощів, амбіційності, формування неадекватної самооцінки та перфекціонізму. Сприйняття особистістю самої себе набуває фрагментарного характеру, воно нецілісне, а функціонально-рольове. Особистість учня сприймається (і оцінюється) через призму шкільної оцінки. Стосунки між учасниками педагогічного процесу ґрунтуються на оцінюванні один одного, навішуванні «ярликів» (відмінник, здібний, посередній, тупий тощо, однією стороною, педант, училка, математичка, - іншою) в залежності від формальних проявів та показників.

Завершимо сказане роздумами видатного мислителя В.В. Розанова: «І створили школу так, як велів їм диявол. Дитина любить природу, тому її зачинили у чотирьох стінах. Дитині подобається усвідомлювати, що її робота має якийсь смисл, тому все влаштували так, щоб її активність не приносила ніякої користі. Вона не може залишатися без руху – її примусили до нерухомості. Вона полюбляє працювати руками, а її почали навчати теоріям та ідеям. Вона полюбляє розмовляти – їй наказали мовчати. Вона прагне зрозуміти – їй наказали вчити напам'ять. Вона хотіла б сама відшукувати знання – їй вони пропонуються у готовому вигляді.

І тоді діти навчилися таким речам, яким би вони ніколи не навчилися за інших умов. Вони навчилися брехати та прикидатися» [53,9].

Аналіз чисельних наукових досліджень, проведених в останні роки, дає підстави для висновку про відсутність на сьогодні цілісного уявлення про духовність людини. У значній частині публікацій термін «духовний» вживається як епітет для характеристики певного виду діяльності або сфери суспільного життя (духовна культура, духовний світ, духовний розвиток, духовні потреби тощо), при цьому специфіка духовного визначається шляхом його протиставлення матеріальному. Узагальнюючи наявні спроби з'ясувати сутність та специфіку духовності людини, співвідношення уявлень про людину можна представити так: тіло (плоть) -

фізичне тіло, імунна система, біоенергетика людини; душа - емоційно-чуттєва сфера, інтелектуальна сфера, творча обдарованість, геніальність; дух - ціннісна (аксіологічна) сфера, смислова сфера.

Ряд робіт присвячено спробі з'ясувати сутність та специфіку духовності людини. Приведемо лише деякі приклади: духовність є зростанням людини у кожному з нас (Холостова Т.В.), проявом якості особистості (Каган М.С.), ціннісним змістом свідомості (Федотова В.Г.), морально зорієнтованими волею та розумом (Сілуянова І.В.), станом розширення внутрішнього горизонту свідомості, що можливо інтерпретувати як вид творчості, оскільки він безумовно є процесом пізнання людиною власної природи (Стрелков В.І.); під духовністю розуміють зв'язок людини з людиною і з космосом, відчуття присутності духу людини в усьому, що її оточує, постійний пошук істини, абсолюту (Коваленко В.М.), творчу здібність людини (Юзвак Ж.В.), творящу ідеально сторону психіки людини, яка через страждання (критичні переживання, що роблять неможливим подальше монотонне буденне життя) творить нові смислові поля, нові критичні переживання, єднання з все більш високою цінністю-сутністю (Мулява В.С., Колісник О.П.); укорінений в унікальній складності біологічної організації людини стан готовності до особистісного способу існування (Максименко С.Д.); духовність особистості психологічно проявляється як «метамотивація», тобто як спонукання її дій інтеріорізованими нею найвищими цінностями, а не лише фізіологічними потребами та намаганням здобути чи зберегти умови життя, пристойні в соціально-економічному і комфортні в соціально-психологічному плані (Балл Г.О.) тощо.

Погоджуючись з правомірністю всіх цих (та і багатьох інших) підходів та відштовхуючись від деяких з них, вважаємо за перспективну у контексті розглядуваної проблеми спробу осмислення духовності як одного із сутнісних атрибутів людини. Для аргументації такої позиції

зашлемося на розміркування С.Л. Рубінштейна, який стверджував, що свідомість людини перетворюється у самосвідомість світу, а світ усвідомлює себе через людину [див.: 54]. Приведемо також думку Е. Фромма про духовну сутність людини як про життя, що усвідомлює саме себе [див.: 60].

Розпочнемо з такого. Людське існування, відповідно до філософської традиції, можна описати в понятійному полі Я, не-Я (внутрішнє - зовнішнє, суб'єкт – об'єкт) та межа між ними. Така схема вказує на фундаментальну розбіжність полярних членів тріади, яка і виявляється в понятті межі. Зразу наголосимо на парадоксальному характеру межі, оскільки ніколи неможна сказати точно, до якого з полярних елементів тріади належить межа – до першого, другого, до обох водночас чи ні до жодного з них?

Я, таким чином, ніби подвоюється, оскільки, з однієї сторони, Я і не-Я - взаємопрозорі, взаємопроникні (оскільки межа належить їм обом), а з іншої, - Я є опозиційним щодо не-Я (у тій мірі, в якій межа є чимось самостійним). Так, Я за самим своїм означенням розуміється як щось самостійне, відособлене, самодостатнє та самоідентичне, як щось, за допомогою чого ми можемо самостійно приймати рішення, виявляти свою «вільну волю», що в ідеалі долає детермінізм світу. Водночас Я є результатом онто- і філогенетичного розвитку людини, в силу чого її поведінка зумовлена зовнішнім середовищем, детермінована безліччю життєвих факторів (та породжених ними психолого-світоглядних налаштувань), що генетично передують цій поведінці. У цьому смислі Я постає як щось, що «відбувається», як флуктуаційне місце перетину «екзистенціальних полів» у просторі природного і соціального космосу, як місце, що характеризується колосальним напруженням подій, плинністю і динамізмом. Ми бачимо, що в цьому смислі Я не є чимось самодостатнім і унікальним, воно є «перехрестям» функцій середовища.

Сказане добре ілюструється так званим парадоксом розвитку (по-іншому, телеологічним парадоксом), суть якого така: якщо щось нове (у нашому випадку – Я) виникає зі старого, то воно вже має бути притаманне останньому як потенційно-можливе, так би мовити, віртуально, а тому воно не є чимось абсолютно новим. Таким чином, Я є феноменом, який потенційно містить у собі цілий всесвіт, що як цілісність передує Я. Водночас Я, як щось вільне та автономне, має бути вище детермінізму світу, стояти «поза світом», бути, як пише В. Франкл, самотрансцендентованим [див.: 59]. Дійсно бути Я – це бути поза світом, походити з не-світу, ототожнювати себе з тим, чим світ як щось існуюче не є.

У кожний момент свого життя людина протистоїть світу, займає певну позицію як щодо свого природного і соціального оточення, зовнішнього середовища, так і до власного внутрішнього світу, виявляє інтегральне, властиве лише цій позиції ставлення до різних проявів свого життя (В. Франкл). Можна виділити [див.: 1], приміром, рефлексивну позицію, яка займається щодо наявних у свідомості якостей, про спонтанну появу якої у ранньому віці можна судити по затримці реакції дитини на діючий стимул, в силу чого появляється гальмування безпосередньої активності. Особистісна позиція виражає ставлення до власного буття в цілому, виникаючи з чутливості до його різних сторін як домінуючого інтересу, як певний тип цінності. Нарешті, трансцендентна позиція означає вихід людського буття за власні межі.

Власне кажучи, наявність позиції передбачає втілення деякої цілісності в конкретність, саме на цьому фундується сама можливість позиції. Зі сказаного витікає, щонайменше, що від міри володіння власною цілісністю (трансцендентне переживання) залежать можливості людини у виборі позиції. «Унікальність цілісної структури особистості кожної людини, - наголошує С.Д. Максименко, - зумовлена двома основними



факторами: по-перше, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного), а по-друге, постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми» [33,9].

Екзистенціальною характеристикою людини, тим сутнісним атрибутом, що надає їй відчуття власної цілісності, інтегрованості є духовність. Це особлива якість нашої взаємодії з іншими людьми, трансцендентне обґрунтування тієї істинної взаємодії, яка потенційно можлива, однак не завжди реальна, виявлена у бутті (у цьому випадку вона відображається нашою свідомістю як туга за істинним буттям, за співбуттям з іншими людьми, за собою істинним). Зашлемося також на розмірковування К.Г. Юнга [див.: 64] про наявність за нашим свідомим «я» деякого постійного центру (справжнього «Я», внутрішнього, духовного, трансцендентованого за межі свідомості та розуму), з якого воно «повертається» до поля свідомості.

Існування такого «Я» завжди цікавило філософію, науку, мистецтво та релігію. Зрозуміло, що трактування цього феномену суттєво відмінне у науковців (які не вбачають у ньому нічого містичного) і, приміром, у релігійних мислителів (які відхиляють як неможливу саму спробу редукувати трансцендентальні поняття до наукових), але є і спільне: визнання існування джерела мудрості і знань; трансценденція його за межі свідомості людини; підкреслення його недоступності для людини у безпосередньому досвіді.

К.Г. Юнг, приміром, описує його як певний конструкт для вираження сутності, що не піддається пізнанню, яку ми не можемо вловити і зафіксувати як таку, оскільки вона, за визначенням, виходить за межі нашого розуміння. Рівною мірою її можна назвати «Богом у нас». Витоки всього нашого психічного життя укорінені у цій сутності, і найбільш

висока та кінцева мета людини полягає, мабуть, у тому, щоб прагнути до неї. Любі форми психічної діяльності, пов'язані з відображенням змістів цього рівня, можна об'єднати загальним поняттям «духовний розвиток». Це може бути досягнуто, коли ми захоплені творчим процесом, занурені у молитву чи медитацію, відчуваємо єдність з природою чи переживаємо почуття кохання тощо.

Духовне в людині зосереджується, концентрується у вигляді трансцендентної позиції. Без такої позиції людина відмовляється від власної сутності, живе не своїм, а примарним життям. У цьому випадку в її психологічному просторі місце духовності, як виявлення людської сутності, займає переживання енергетичного потенціалу, спрямованого на досягнення певного результату. Людина заперечує власне тілесне («я так хочу»), соціальне («мені все дозволено») і психічне («можу в собі подавити»), не створюючи взамін нічого якісно (в позитивному сенсі) нового.

Екзистенціальний вакуум, породжений фрустрацією потреби людини у трансцендентному переживанні, унеможлиблює досягнення нею інтегрованості власної психічної реальності. Остання розпадається на окремі деталі, не ув'язані між собою модальності. Виникає порожнеча, в якій єдино реальними стають організмичні, індивідні властивості людини.

Дезінтегрованість людської психіки виражається по-різному. Це масова втрата людьми материнських та батьківських почуттів аж до повного руйнування емоційних та інтелектуальних зв'язків між поколіннями, і готовність до насильства як методу вирішення любых конфліктів, і дитяча проституція та злочинність... Це також втрата людиною основи моральних переживань та вчинків, - почуття власної гідності та честі; місце моралі все частіше займають групові норми поведінки, а сама людина оголошується предметом купівлі-продажу.

Г.С. Абрамова у цьому зв'язку пише про «...велике число

опосередкованих ознак, що вказують на втрату «Я» його головної інтеграційної особливості – його власної таємниці, пов'язаної зі стидом та поняттям гріху, з механізмом збереження основ моральних переживань – достоїнства, честі. Перелічу лише декілька таких ознак – культивування насилля у вирішенні конфліктів, знецінювання індивідуальності чи, навпаки, - підкреслювання її святості; ставлення до людини, до її діяльності як до предмету купівлі-продавання, декларування свободи без забезпечення її прав і тому подібне» [1,41-42].

У ставленні до життя починає домінувати нігілізм, набуваючи усе більш руйнівного характеру (взаємне відчуження членів сім'ї, недовіра, байдужість до страждань людей, насильство, знуцання над ними, - ось лише деякі приклади його виявлення на побутовому рівні). Переживання своє енергії, власної сили замінює людині її цілісні сутнісні характеристики (духовність), виступаючи альтернативною формою самовиявлення. «Я-концепція» і «концепція Іншого» все більше спрощуються, примітивізуються, втрачають свою глибину, а можливості впливу вичерпуються – аж до вбивства та самогубства.

Трансцендентне переживання пов'язане зі зустріччю з абсолютним, безмежним, неосяжним, що виходить за межі відчуттів людини. Людина пізнає абсолютне у символі (міфі), саме символ робить абсолютне досить реальним для того, щоб можна було зайняти пов'язану з ним трансцендентну позицію. Людині потрібні такі символи для досягнення трансцендентного переживання. Вони несуть у собі потужний заряд психічної енергії, наповнюючи смислом людське життя, роблячи людину сильною, спроможною винести любі випробовування.

Згадаємо розмірковування К.Г. Юнга, який писав: «У ранні віки, коли у психіці людини виникали інстинктивні поняття, її свідомість, не сумніваючись, зв'язувала їх у логічну послідовну психічну структур. Але «цивілізовані» люди більше не в змозі робити це. Їх «просунута»

свідомість позбавила себе усіх засобів, за допомогою яких вона могла асимілювати допоміжний вклад інстинктів і несвідомого. Цими органами асиміляції і інтеграції були божественні символи, що за загальною згодою вважалися святими...

З ростом наукового розуміння світ все більш стає дегуманізованим. Людина відчуває себе ізольованою у космосі, тому що вона є більше частиною природи і втратила емоційну «неусвідомлену тотожність» з природними феноменами» [цит.: 8].

Особливим проявом трансцендентної позиції виступає педагогічна позиція, оскільки в її основі лежить переживання рівня залежності людей один від одного. «Необхідність обговорювати існування ще однієї позиції – педагогічної - пов'язана з тим, що буття людини являє собою три реальності відносно незалежні одна від іншої: психічну, соціальну и тілесну. Її особистісна позиція втілює переживання, що йдуть від психічної та тілесної реальності, це робить її відносно незалежною від реальності соціальної. Можна сказати, що особистісна позиція – це «Я-буття», тоді як у соціальній реальності починається «Ми-буття» чи необхідність життя з іншими людьми» [1,251].

Переживання екзистенції іншої людини в педагогічній позиції персоніфікується та співвідноситься з переживання власної рівності (нерівності) з нею як момент прийняття рішення про вплив на неї, про дозволеність такого впливу, обґрунтовану саме цими екзистенціальними переживаннями. Аналізуючи феноменологію педагогічної позиції, Г.С. Абрамова пише: «Займати педагогічну позицію - це значить приймати рішення про вплив на іншу людину, вчити його через цей вплив доцільній поведінці, тобто ставати для іншої людини носієм мети, відповідати на запитання *що* потрібно. При цьому обґрунтованість другої частини цього запитання «тому що» буде передбачати вже обговорюване переживання екзистенціальності людини» [1,254].

В історії офіційної та народної педагогіки представлено ряд типів педагогічних позицій. В уже цитованій роботі Г.С. Абрамової досить детально аналізується проблема *як саме* задається така мета в найбільш розповсюджених із таких типів.

Не зупиняючись на характеристиці останніх, підкреслимо, що кожна педагогічна позиція знаходить відповідне вираження в певному типі педагогічної взаємодії, і, відповідно, у типологічно-стильових характеристиках спілкування вчителя з учнями.

### **Екологічність педагогічної взаємодії**

У широкому розумінні слова «взаємодія» виступає як філософська категорія, що відображає процеси впливу об'єктів (чи суб'єктів) один на одного та їхню взаємну зумовленість, як об'єктивна та універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої системи. Категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів.

В.В. Москаленко, характеризуючи зміст поняття «взаємодія» [див.: 39,438-444] показує, що сучасна вітчизняна соціальна психологія розглядає останню через призму активності особистості (К.А. Абульханова Славська, В.О. Татенко та ін.). Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Аналізуючи взаємодіяльність, деякі автори (М. Обозов, М. Лукашевич) розрізняють індивідуальну діяльність (за формулою «мета – засоби - результат») і спільну діяльність (власне взаємодіяльність), виділяючи такі її компоненти як когнітивний, емоційно-

комунікативний і практичний, які по-різному представлені на рівнях індивідуальної та спільної діяльності. У спільній діяльності, на відміну від індивідуальної, всі три компоненти представлені в більш повному вигляді, крім того емоційно-комунікативний компонент є центральним. Таким чином, автори цього підходу, близького і нам, наголошують на єдності взаємодіяльності зі спілкуванням, при цьому спілкування входить у взаємодіяльність як його сторона.

Стосовно освітніх систем представлений підхід досить послідовно проводиться І.П. Булах, І.М. Галян, І.О. Зимньою, О.В. Киричуком, Ю.М. Кулюткіним, Г.С. Сухобською та багатьма іншими авторами. В їх роботах показано, зокрема, що педагогічна взаємодія «характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, які виступають у позиції суб'єктів, де узгоджена дія результується і поперджується психічним станом контакту» [21,405].

О.В. Киричук у своєму аналізі педагогічної взаємодії вказує на її інтраіндивідну (звернену до індивіда) функцію, що полягає у сприянні розвитку індивідуальності, в подоланні обмеженості індивідуальної свідомості, емоціонального і раціонального досвіду, у створенні можливостей для взаємодіючих сторін засвоювати культурно-національні вселюдські вартості. В процесі педагогічної взаємодії формуються міжособистісні стосунки, емоційні стани, завдяки яким поглиблюється психологічний і соціальний контакт; встановлюється взаєморозуміння, здійснюється обмін інформацією, ідеями як з приводу спільної діяльності, так і з будь яких інших питань; задовольняється потреба в людині в передаванні іншим людям своїх духовних здобутків. Окрім того, педагогічній взаємодії властива і інтеріндивідна (міжіндивідна) функція, суть якої полягає в творенні спільноти, нової цілісності — «МИ», колективу, його психологічного клімату [Див.: 11,31-35].

Суттєвою стороною педагогічної взаємодії виступає педагогічне спілкування, різновид професійного спілкування, через яке відбувається обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

Зауважимо zarazом, що у вітчизняній психології питання зв'язку спілкування і взаємодії є доста дискусійним. Так, одні науковці (П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, А.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, М.І. Лісіна та їхні послідовники) розглядають спілкування передусім як особливий вид діяльності, або ж аналізують його через категорію діяльності. Міжособистісна взаємодія у цьому контексті посідає другорядне місце, виступаючи лише як складова частина спілкування. Приміром, у психологічному словнику під редакцією А.В. Петровського та М.К. Ярошевського поняття «спілкування» визначається як багатоплановий процес устанавлення та розвитку контактів між людьми, породженого їх потребами у спільній діяльності, як здійснювана знаковими засобами взаємодія суб'єктів, спричинена потребами спільної діяльності [див.: 50,244].

Однобічність такого підходу досить переконливо проаналізував Б.Ф. Ломов, на думку якого двома визначальними сторонами людського буття є предметна діяльність («суб'єкт - об'єктні» стосунки) і спілкування («суб'єкт - суб'єктні» стосунки). Зокрема він наголошував, що «реальний спосіб життя людини, який визначає її психічний стан, не обмежується предметно-практичною діяльністю. Вона є лише однією гранню способу життя та поведінки людини в широкому значенні слова, іншою гранню є спілкування як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми» [43,48].

Автор робить висновок про необхідність формулювання нового методологічного принципу психології – принципу спілкування, який і має

стати основою вивчення спілкування як засобу організації діяльності та задоволення потреби людини в іншій людині, у безпосередньому контакті з нею. Сказане знайшло своє відображення й у відповідних дефініціях. Так, у психологічному словнику за редакцією В.В. Давидова відмічається: Спілкування – взаємодія двох або більше людей, яка полягає у обміні між ними інформацією пізнавального або ж афективно-оцінювального характеру. Як правило, спілкування, включене у практичну взаємодію людей (спільна праця, учіння, колективна гра та ін.), забезпечуючи планування, здійснення й контроль їх діяльності. Поряд із цим спілкування задовольняє особливу потребу людини у контакті з іншими людьми. Прагнення до спілкування нерідко займає значне, а інколи і провідне місце серед мотивів, що спонукають людей до спільної практичної діяльності. Процес спілкування може відособлюватися від інших форм діяльності і набувати відносної самостійності [див.: 48,232-233].

Г.М. Андреева, виходячи з того, що спілкування в широкому розумінні слова включає в себе комунікацію (як обмін інформацією), розглядає взаємодію як іншу - порівняно з комунікативною - сторону спілкування, що фіксує не тільки обмін інформацією, але й організацію сумісних дій, в силу чого індивіди стають здатними реалізувати спільну для них діяльність [див.: 2].

Розуміння взаємодії (інтерації) в соціально-психологічному плані як певного аспекту спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети (М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко) є поширеним у вітчизняній соціальній психології. У цьому сенсі, до якого ми ще будемо звертатися у подальшому, педагогічне спілкування водночас реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних та невербальних, тобто оптико-кінетичних, паралінгвістичних і екстралінгвістичних засобів.



Відомим спеціалістом в області методології та теорії екологічної психології Ю.М. Швалбом був запропонований принцип екологічності, відповідно до якого оцінювати як екологічну слід таку взаємодію, що створює двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів системи. Якщо характеристики середовища поліпшують умови розвитку людини, то можна говорити про екологічно позитивний зв'язок. Він стає по-справжньому екологічним, якщо сама людина своїми діями поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів самого середовища. Та найбільш високий рівень екологічності буде мати така діяльність людини, яка завдяки розвитку елементів оточення створює середовище власного розвитку [див.: 62].

На наш погляд, перспективним може бути використання цього принципу до оцінки різних типів педагогічної взаємодії. При цьому будемо також мати на увазі виділені в іншій роботі Ю.М. Швалба основи для психоекологічної оцінки різних середовищ. На думку автора, «...відношення «людина – культурне середовище» може визначатися через категорію «доступність»; «людина – соціальне середовище» - через категорію «справедливість»; «людина – організаційно-управлінське середовище» - через категорію «законність»; «людина – господарчо-економічне (професійне) середовище» - через категорію «задоволеність»; «людина – освітнє середовище» - через категорію «особистісна зорієнтованість»; «людина – міжособове середовище» - через категорію «фасилітативність»; «людина – інформаційне середовище» - через категорію «чесність»; «людина – природно-ландшафтне середовище» - через категорію «захищеність» [63,317].

Як відомо, одним із стратегічних завдань сучасного реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів. «...Дедалі більшого значення у реформуванні освіти, - пише С.Д. Максименко, - надається послідовній реалізації в ній особистісного принципу, маючи на

увазі надання дієвої допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня (студента тощо) в їхній індивідуальній своєрідності та стимулювання гармонійного розвитку (і саморозвитку) особистості» [32,7].

Відповідно до сучасних уявлень формування високоосвіченої особистості вимагає гармонізації її взаємин з природою шляхом знайомства із сучасною картиною світу, виробленою природничими науками, з проблемами біосфери та всесвіту у цілому. Людина має осмислити своє місце у цій картині світу, щоб мати змогу на цій основі вирішувати проблеми екології і, більш широко, ноосфери. По-друге, гармонічна соціалізація особистості з необхідністю вимагає її занурення у культурне середовище, створене людством, шляхом освоєння досягнень історії, права, економіки, філософії тощо, та одночасного знайомства зі звичаями, традиціями та іншими духовними надбаннями свого народу. По-третє, сучасна людина проживає в умовах інформаційного перенасичення, і освіта має навчити орієнтуватися у цьому середовищі, використовуючи його можливості для неперервної самоосвіти. Нарешті, людина має бути в мирі і злагоді сама з собою, що вимагає певних знань у сфері психології, фізіології, літератури та мистецтв.

На думку В.С. Біблера, філософська логіка культури змушує людину «... зрозуміти (і – у творчості – реально актуалізувати) буття як витвір культури» [5,401]. Культура при цьому набуває характеристик такої діяльності людини, у котрій і через котру здійснюється створення і сприйняття «витворів» як форм спілкування різних людей і різних історичних і культуральних світів. До характерних рис таких витворів В.С. Біблер відносить, по-перше, трансляцію себе суб'єктом діяльності в результаті цієї діяльності, прагнення втілення себе у витворі. По-друге, це зверненість до іншого «Я» як мені насущного «Ти», безмежно віддаленого від мене (іншого буття, іншої тотальності) і, водночас, інтеріоризованого в

моїй свідомості. По-третє, витвору притаманна власна предметність, котра розділяє і поєднує «автора» і «читача». «У витворі світ представлений одночасно як такий, що уперше тут (у точці витвору) виникає і як такий, що існує тут одвіку, завжди, до і незалежно від моїх творчих зусиль» [5,401].

Наша свідомість прочитує довколишній світ як чийсь витвір, що має певного автора, котрий до мене звертається; водночас вона твориться нами, є нашим власним витвором. Ця логіка передбачає певну відповідність і запитальність нашого авторського мислення, наявність слухача, опонента, іншого розуму («іншодумання», з яким я логічно (діалогічно) спілкуюся. Мислити і відчувати «культурно», - це постійно вслухатися в інше (доповнююче, альтернативне) світорозуміння і світовідчуття, оперуючи не лише значеннями, а й смислами, перебуваючи в полі діалогічної взаємодії.

У зв'язку зі сказаним, як ніколи раніше, актуальною стає думка С.Л. Рубінштейна про необхідність такої організації життя школи та підбору методів її роботи, які б забезпечували необхідні умови для виявлення та розвитку індивідуальності та обдаровань кожної особистості [див.: 54].

Мова йде про те, що нові покоління оволодівають досягненнями людської культури через діяльність, аналогічну (хоч і не тотожну) тій, що призвела до появи цих досягнень [див.: 42]. Мета діяльності вчителя полягає насамперед у тому, щоб побудувати таку діяльність учнів, в ході та внаслідок якої забезпечувалося б становлення їх духовно-моральних цінностей, формування світогляду, засвоєння системи знань, практичних умінь та навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Учні мають навчитися, «... як скласти власну життєву програму (самопрограмування), як пізнати себе (самопізнання), як справедливо оцінювати себе (самооцінка), як бачити світ таким, яким його бачать інші (пізнання світу), як визначити своє життєве кредо, мету життя (цілерозуміння), самоаналіз

(рефлексії), і, звичайно, як планувати, як організовувати діяльність для досягнення визначених цілей» [51,11]. Саме ця «надзадача» визначає сутність професійно-педагогічної діяльності.

Ми розділяємо точку зору тих авторів (Г.О. Балла, В.О. Кан-Каліка, Я.Л. Коломінського, О.В. Киричука, Н.В. Кузьминої, С.Д. Максименка, С.О. Мусатова, О.О. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, Л.Е. Орбан, Н.В. Чепелевої та інших), які відводять роль центрального, системоутворюючого для педагогічної діяльності ставленню «вчитель - учні», наголошуючи, що така діяльність будується по типу взаємодії в системі «вчитель – учні». Відповідно до сказаного екологічною можна вважати ту педагогічну взаємодію, яка створює умови для суб'єктного, особистісного розвитку учня. При цьому найбільш високий рівень екологічності буде у тієї взаємодії вчителя з учнями, завдяки якій створюються також умови для особистісного і професійного розвитку вчителя. Специфіка освітнього процесу полягає у взаємодоповненні цих процесів: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, що, в свою чергу, є умовою розвитку учня. Саме у взаємодії як структурному компоненті педагогічної системи перетинаються форми суб'єктної активності вчителя й учня.

Зупинимося на сказаному детальніше. Вочевидь, що педагогічна взаємодія не носить симетричного характеру. Учитель є не лише її учасником, а, насамперед, лідером, організатором, який визначає її цілі, зміст, ефективні організаційні форми та методи тощо. Саме він здійснює керування міжособистісною взаємодією у системі «я та учні» у педагогічному процесі. Нагадаємо у цьому зв'язку, як характеризував процес навчання Г.С. Костюк: «Навчання – це керування учінням, тобто учбовою діяльністю учнів, спрямованою на оволодіння знаннями, вміннями й іншими суспільними цінностями, а через нього й керування психічним розвитком учнів, становленням їхніх розумових, ідейних, моральних, трудових та інших якостей» [49,20].

Зрозуміло, що таке керування за своїм змістом та характером може бути дуже різним. Так, суспільство, орієнтоване на авторитаризм, однозначність істини і жорстку ієрархію соціальних ролей, у здійсненні соціальних впливів віддає перевагу імперативній стратегії, адміністративному, економічному, соціально-психологічному або і прямому фізичному тиску на людей. Суб'єктність людей при цьому ігнорується, її лише вимушено терплять у тому мінімальному обсязі, що технологічно необхідний для реалізації вказівок, що надходять «згори».

Сказане повною мірою стосується і освітніх систем. «Можна говорити, - пише С.Д. Максименко, - що традиційна система навчання спрямована на те, щоб максимально «об'єктувати» учня. Таке навчання дуже мало сприяє розвитку, а якщо і сприяє, то лише через опір» [31,128].

Подібного роду авторитарне керування пов'язане з реалізацією монологічної стратегії педагогічної взаємодії (якщо мати на увазі запропонований Г.О. Ковальовим [див.: 26] загальний підхід до визначення стратегій педагогічної взаємодії, де розрізняються її монологічна та діалогічна різновиди).

При такому характерові взаємодії лише педагог є повноцінним суб'єктом діяльності, «носієм істини», що стосується як її імперативного, так і маніпулятивного проявів. У першому випадку учень виконує задані педагогом дії, запам'ятовує роз'яснені знання, розв'язує запропоновані задачі тощо. У другому прямі вказівки замінені створенням таких умов діяльності (часто досить складних), коли вона розгортається у наперед визначеному напрямку, забезпечуючи тим самим досягнення поставлених цілей. Зрозуміло, що монологічна стратегія не заперечує використання вчителем, наряду з іншими, і діалогічних процедур, однак останні відіграють допоміжну, службову роль.

Зауважимо zarazом, що розв'язання багатьох педагогічних задач потребує саме такого характеру педагогічної взаємодії. Так, в дослідженні

А.У. Хараша [див.: 61] показано, що передавання та засвоєння готових алгоритмів розв'язання задач не потребує діалогічної взаємодії, більше того, вирішення таких задач прямо заперечує діалог, оскільки він загрожує імперативній завершеності алгоритмів, без чого вони вже неспроможні ефективно формувати інструментально-виконавчу активність тих, хто навчається. Відповідно при вирішенні задач описаного типу адекватною формою комунікативного забезпечення є монологічна взаємодія.

Про це ж пише, приміром, В.Я. Ляудіс [див.: 44], стверджуючи, що традиційна організація процесу засвоєння знань передбачає використання у якості визначального такого типу навчальної взаємодії, при якому позиції вчителя й учнів поляризовані, розведені та протиставлені одна одній. Активність учня при такій взаємодії жорстко регламентована, дозволена лише в рамках наслідування продемонстрованим зразкам, імітації діям учителя, що, в свою чергу, закономірно зумовлює домінування репродуктивної форми засвоєння учнями досвіду, характерне для всіх етапів традиційного навчання.

При цьому не слід забувати, що педагогічне маніпулювання здебільш пов'язане з найкращими намірами вчителів, їх щирою турботою про краще майбутнє для учнів. Просто вчителі вважають, що останні ще не спроможні збагнути, що для них буде корисним, що учні ще не в змозі самі ставити перед собою цілі, і, отже, за них це мають робити дорослі, вчитель.

Для ілюстрації приведемо перелік характерних педагогічних стереотипів, виділених у дослідженні, проведеному під нашим керівництвом [див.: 25]: вчитель учить, а учні навчаються; вчитель визначає цілі, зміст, форми та методи навчання, а учні погоджуючись з ними, приймають їх; вчитель керує діяльністю учнів, а учні виконують його розпорядження та вимоги; вчитель є авторитетом, на який учні мають орієнтуватися у своїх рішеннях та вчинках; вчитель є суб'єктом педагогічного процесу, а учні об'єктами педагогічних впливів тощо.

У контексті завдань реформування освіти (та з огляду на обґрунтовані Ю.М. Швалбом категорії, що виявляють відношення людини до відповідних рівнів середовища - «особистісна зорієнтованість» і «фасилітативність») описаному різновиду педагогічної взаємодії притаманна мінімальна екологічність.

Так, проаналізувавши методологічні та психолого-педагогічні сторони навчання, побудованого на цих засадах, І.С. Якиманська доходить висновку: «У 50-60-і роки почали неприховано визнавати необмежені можливості управління психічним розвитком людини через навчання. Ідея управління, запозичена в ці роки з технічних наук (кібернетика, теорія інформації), була перенесена у педагогічну психологію. Розроблювані на її основі навчальні програми відтворювали своєрідний механізм інтеріоризації («зовнішнє і внутрішнє»). Формування психічних процесів почали ототожнювати з управлінням психічним розвитком. Не випадково саме у ці роки великої уваги надавали впровадженню програмованого навчання, покликаного забезпечити оптимальні умови для адаптації кожного учня до навчальних впливів через розробку логічно правильних схем міркувань та дій як нормативних зразків для засвоєння. Учень був виконавцем заданих програм, їхнім відтворювачем, своєрідним імітатором дій педагога, навчаючої машини» [65,7].

Вважалося, що розвиток особистості передусім відбувається завдяки цілеспрямованому формуванню, коли педагог, застосовуючи спеціально розроблені «технології та методики», добивається перенесення у внутрішній, психічний план організованої ним послідовності зовнішніх дій з метою вироблення нормативних особливостей поведінки та якостей особистості учня. Соціальна ситуація розвитку, індивідуальні особливості біологічного та психічного дозрівання при такому характерові взаємодії мають враховуватися педагогом, однак за для того, передусім, щоб ініціативу дитини, її пізнавальну активність, інтереси, моральні та духовні

цінності спрямувати таким чином, щоб вони якомога повніше відповідали певному ідеальному «зразку» особистості дитини певного віку. О.Б. Орлов у цьому зв'язку пише про «духовне виробництво», при якому «...дитина потрібна лише як матеріал, а вчитель – лише як «оператор», який контролює технологію навчально-виховного процесу. Особистість дитини та особистість вчителя тут потрібні остільки-оскільки, а точніше – зовсім не потрібні» [45,19].

Наслідком такої моносуб'єктної організації педагогічного процесу, коли учні не є суб'єктами необхідного знання та вміння розвивати власну людську природу, індивідуальність, духовність, стверджують О.Г. Асмолов та Г.О. Ягодін, стає ситуація, за якої «...технологія навчання фабрикує особливий тип особистості – інтелектуального споживача, малоініціативного учня, котрий бере із скарбниці знань те, що вже перероблено для нього вчителем» [3,11-12].

Водночас такий характер педагогічної взаємодії аж ніяк не сприяє розвитку і самого вчителя, більше того, він створює передумови для появи різноманітних професійних патологій та особистісних деформацій. Так, дослідивши фактори педагогічної дезадаптації, М.О. Беребін (1996) приводить такі дані: серед 7300 обстежених педагогів ризик патології серцево-судинної системи відмічено у 37,2%; 57,8% мають порушення діяльності шлунково-кишкового тракту. Описана соматична патологія супроводжується порушеннями неврозоподібного характеру (нервові розлади спостерігалися у 60-70% випадків [див.: 22]).

У концепції професійного розвитку вчителя, запропонованій Л.М. Мітіною, розглядаються дві можливі моделі його праці: професійного розвитку та адаптивної професійної поведінки (притаманна більшості вітчизняних педагогів). До характерних особливостей останньої Л.М. Мітіна відносить жорсткий професійно-рольовий репертуар, пристосування вчителем своїх індивідуальних здібностей та можливостей



до вимог професійного середовища, експлуатування стереотипів, канонізація та універсалізація власного досвіду, ригідність поведінки тощо. Внаслідок виникають передумови для зниження професійної активності та розвитку ознак синдромів емоційного вигорання та хронічної втоми [див.: 37].

Ілюстрацією до сказаного можуть послугувати отримані нами експериментальні дані про деформації самосвідомості вчительства: слабе проникнення у власну особистість, невисокий рівень когнітивної складності та слабка диференційованість образу Я у більшості учасників експерименту, низький рівень самокритичності, страх перед рефлексією своїх психологічних особливостей, низький рівень ідентифікації власного Я з виконуваними професійними та соціальними ролями, звуження поля особистісної самосвідомості, наявність симптомів емоційної нестабільності тощо [детально результати дослідження представлені та обговорюються: 18].

Зауважимо, що на думку Т. Ньюкома, описаний симптомокомплекс притаманний представникам так званого «авторитарного» типу, які при формуванні уявлень про іншу людину схильні приписувати їй свої власні риси, якості та особливості. Справа в тому, що самосприйняття та сприйняття інших людей діалектично взаємопов'язані між собою. «Уявлення про іншу людину, - наголошує Г.М. Андрєєва, - тісно пов'язане з рівнем власної самосвідомості. Зв'язок цей двоїстий: з однієї сторони, багатство уявлень про самого себе визначає і багатство уявлень про іншу людину, з другої сторони, чим більш повно розкривається інша людина (у більшій кількості і більш глибоких характеристиках), тим більш повним стає і уявлення про самого себе» [2,142].

Сказане підтверджуються даними, отриманими в дослідженні, проведеному під нашим керівництвом [див.: 30]. Вивчаючи особливості оцінювання особистості учня, дослідниця переконалася, що спрямованість

цього процесу у вчителів, зорієнтованих на монологічні стратегії педагогічної взаємодії, задається насамперед критеріями, які виражають керованість останнього. Увага концентрується на проявах виконавської, репродуктивної активності учнів; продуктивна ж сторона їх діяльності, як правило, не фіксується, або ж її прояви відносяться до негативного полюсу оціночних шкал. Виявлено ряд специфічних для цієї категорії вчителів особливостей перцепції: поверховий характер пізнання особистості учнів, істотний вплив індивідуальних цінностей та життєвого досвіду вчителів на оцінні процеси; збіднений набір тих індивідуально-типологічних властивостей, які оцінюються; часті порушення професійного алгоритму оцінних процесів, випадання з нього окремих ланок; слабкий розвиток педагогічної рефлексії тощо.

Цікаво, що сподівання вчителів на певний характер інтеракцій зі сторони учнів на уроці концентруються навколо двох полюсів: по-перше, розуміння зі сторони учнів, дисциплінованість, співробітництво, доброзичливість; по-друге, виявлення сформованих інтелектуальних умінь, пізнавальний інтерес, адекватний прояв сформованості психічних процесів, рівень знань. Вочевидь, що такі очікування аж ніяк не сприяють розв'язанню педагогічних задач, оскільки очікувані інтеракції в принципі не можуть бути передумовою педагогічної діяльності, а є результатом великої і кропіткої праці.

Більш екологічною є педагогічна взаємодія, пов'язана з іншим типом керування, більш адекватним вимогам реформування освіти. Її характеристику розпочнемо, передусім, з висновку, обґрунтованому дослідженнями М. Мід, присвяченими аналізу типології історично мінливих відносин між старшими та молодшими поколіннями. На думку дослідниці, наприкінці 20-го століття сформувався новий тип таких відносин, характерними для якого стала втрата визначального впливу традицій та авторитету старших не тільки на спосіб життя, але й на

ментальність молоді; тенденцією нових взаємовпливів поволі стає необхідність для старшого покоління вчитись у досвіді молоді новому, нетривіальному, зокрема й для того, щоб мати змогу впливати на неї [див.: 36].

Згадаємо у цьому зв'язку також думку В.С. Біблера, що «...розгортання культури (логічне в першу чергу) є її перемотуванням із безособової форми всезагальності в особистісну форму культури індивіда і власне тим самим надання культурі мислення (ідеї) форми культури суб'єкта (духа). Анонімне всезагальне переходить тут у форму індивідуального, суб'єктивного, а індивідуальне життя набуває форми всезагальності, культурності» [5,47].

Зашлемося також на позицію К. Роджерса, який слушно підкреслював, що традиційне навчання і усталені способи трансляції знань мають сенс лише у відносно стабілізованому суспільстві. Сучасна людина живе в постійно мінливому середовищі, де, здається, збереглася лише єдина константа – це стрімкі зміни. «Ми стикаємося з цілком новою ситуацією, в якій, якщо ми хочемо вижити, метою навчання стає *фасилітація змінювання і учіння*. Освіченим є лише той, хто навчився вчитися; хто навчився пристосовуватися і змінюватися; хто усвідомив, що безпека базується не на самому знання, а на вмінні його добувати. Мінливість, довіра до динамічного (а не статичного) знання – ось єдина розумна ціль освіти в сучасному світі» [52,224].

Процитуюмо видатного філософа Мартина Хайдеггера, який стверджує: «Вчити набагато важче, ніж вчитися... а чому вчити важче, ніж вчитися? Не тому, що той, хто вчить, має володіти більшим об'ємом інформації і завжди тримати його напоготові. «Вчити» значить передусім «дозволяти вчитися». В дійсності справжній вчитель навчає лише одному – учінню... Вчитель йде попереду своїх учнів лише в цьому, а саме в тому,

що він має освоїти набагато більше, ніж вони: він має навчитися дозволяти їм вчитися» [Цит.: 52,82].

Завершимо далеко не повний перелік посилань на вчених зі світовим ім'ям словами В. Франкла: «... у часи екзистенціального вакууму основне завдання освіти полягає не у тому, щоб задовольнятися передачею традицій та знань, а у тому, щоб удосконалювати здатність, котра дає людині можливість знаходити унікальні смисли. Сьогодні освіта не може залишатися у руслі традиції, вона мусить розвивати здатність приймати незалежні автентичні рішення» [59,295].

Г.О. Балл, аналізуючи наукову спадщину Г.С. Костюка, підкреслює: «...поняття керування, як воно трактується Г.С. Костюком та його учнями, позбавлене авторитарного звучання. Водночас воно узгоджене зі змістом однойменної кібернетичної та загальнонаукової категорії, яка охоплює такі впливи на об'єкт керування, що забезпечують дотримання певних параметрів його функціонування. При цьому способи керування мають повною мірою враховувати специфічні властивості об'єкта (коли йдеться про людину, то це, зокрема, її здатність до розвитку, саморуху, творчості), а мета керування цілком може передбачити вдосконалення зазначених властивостей» [4,21].

Так, у дослідженні психологічних проблем індивідуального підходу в навчанні Г.С. Костюк [див., наприклад: 27] наголошує, що індивідуальний підхід полягає не просто у врахуванні індивідуальних особливостей учнів, але й у розвитку цих особливостей, що має сприяти становленню особистості як унікальної неповторної цілісності. Розкриває він і реальний зміст поняття «зони найближчого розвитку», показуючи, що суть допомоги дитині, про яку говорив Л.С. Виготський, полягає саме у створенні такої системи стосунків з нею, за якої дорослий сприяє розвитку суб'єктності та індивідуальності дитини.

Саме про це пишуть І.Я. Лернер і В.В. Краєвський, коли стверджують, що педагогічне керування «спрямоване врешті-решт на власне заперечення» [29,133], тобто на поступову передачу функцій керування учінням самому учневі. Аналізу такого типу керування присвячено цілий ряд психологічних досліджень, із яких зупинимося на роботах Ю.М. Кулюткіна і Г.С. Сухобської. На думку авторів, психологічну структуру діяльності вчителя складає рефлексивне керування діяльністю учнів. Мова йде про таке «..керування діяльністю учнів, при якому вчитель: а) ставить учня в позицію активного суб'єкта учіння, здійснюваного в загальній системі колективної роботи класу; б) розвиває здатність учня до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю; в) організує процес навчання як розв'язання учбово-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями» [40,11].

В дослідженні показано, зокрема, що при рефлексивному керуванні мова йде, власне, про керування процесами керування, здійснюваними учнем щодо своєї діяльності. Вчитель не просто висуває певні педагогічні цілі, але й домагається, щоб останні були внутрішньо прийняті учнями; він не лише розробляє способи досягнення цих цілей, але й створює умови для того, щоб ці способи були освоєні учнями; він не тільки оцінює результати діяльності учнів, але й формує у них здатність до самооцінки.

Так, Ю.М. Кулюткіна, аналізуючи процес розв'язання учителем педагогічних задач, підкреслює, що учні при цьому мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності, а вчитель, створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, виконує функції: а) мотивування, тобто добивається, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитам, інтересами учнів, а останні при цьому усвідомлювали можливості їх досягнення; б) регулювання, тобто спрямовує та регулює процес діяльності учнів по розв'язанню різного роду

учбових задач, причому така регуляція включає як інформаційний (передавання учням знань про властивості об'єктів та способи дій з ними), так і організаційний (включення учнів у ті чи інші форми учбової діяльності) аспекти; в) контролю та оцінки, причому мова йде, з одного боку, про поопераційний контроль, який здійснюється під час розв'язання учбової задачі, а з другого - про підсумкову оцінку результатів досягнутих учнями, про аналіз їх досягнень та помилок, про вибір напрямків подальшої роботи [див.: 40,37-38].

В роботах Г. С. Костюка [див., напр.: 49,19-32] також обґрунтовується необхідність підтримки всебічного розвитку учня як суб'єкта даної форми активності, а не лише забезпечення його функціонування (як об'єкта керування) в певних параметрах. Пише він і про способи такого керування: «Вчитель виховує учнів своїм ставленням до навчання, його організацією, стосунками з учнями, спілкуванням з ними, своєю ерудицією, багатством духовних інтересів, принциповістю, справедливістю, вимогливістю до учнів» [49,21]. Сказане, власне, і є стислою характеристикою діалогічної взаємодії вчителя з учнями, у ході якої виникає спільна діяльність, що ґрунтується на взаємному розумінні педагога та учня, на спільності інтересів, узгодженості мотивів, цілей, настанов, ціннісних орієнтацій, що відображають рівні потреб суб'єктів.

Розглядаючи буття як діалог між людиною і світом, М. Бубер стверджує, що для світ для людини є подвійним, виступає в формі суб'єкт - суб'єктних (Я – Ти) і суб'єкт - об'єктних (Я – Воно) відносин. На думку філософа, ні індивідуалізм, ні колективізм як підходи до пізнання людини не є правомірними, оскільки у першому випадку людина розглядається лише у співвіднесенні сама з собою, а за іншого взагалі зникає, а її місце займає суспільство. Бубер стверджує, що лише в стосунках з іншими людина може пізнати самого себе, лише завдяки діалогічному принципу

відносин вона знаходить власну сутність, «вбираючи» в себе міжлюдське, співвідносячи себе з іншими [див.: 7].

Г.О. Ковальов, аналізуючи монологічну та діалогічну різновиди стратегій педагогічної взаємодії [див.: 26], виділяє такі основні принципи організації останньої: емоційна та особистісна відкритість партнерів; психологічна орієнтація на актуальні стани один одного; довірливість та відвертість вираження почуттів. За умови їх дотримання виникає спільний психічний простір та часова протяжність у процесі взаємодії вчителя з учнями, їх емоційне «буття разом», де взаємодії у об'єктному, монологічному розумінні вже не існує, а її місце займає психологічна єдність суб'єктів.

Принципова специфіка діалогічної взаємодії полягає, насамперед, у орієнтації педагога на співробітництво з учнем, визнанні принципової особистісної рівноцінності з ним у діалозі та спільній творчості, коли за учнем визнається право на власну позицію, яку, звичайно, слід обґрунтовувати. Вчитель, користуючись своїми досвідом і знаннями, звертає увагу на її слабкі сторони, але він принципово з повагою ставиться до думки учня і, при необхідності, вносить корективи у власну позицію.

Орієнтація на таку стратегію педагогічної взаємодії пов'язана з педагогічним оптимізмом, доброзичливою вимогливістю, поєднаною з довірою до учнівської самостійності, опорою на позитивний потенціал учня та дитячого колективу. Її носіям притаманні впевнена відкритість, щирість та природність у спілкуванні; безкорислива чуйність та емоційне прийняття учнів як партнерів по спілкуванню; індивідуальний підхід до вирішення педагогічних задач, поглиблене та адекватне сприймання та розуміння поведінки учнів, розуміння їх особистісної проблематики, врахування полімотивованості їх вчинків; цілісний вплив на особистість та її ціннісно-сміслові позиції; висока імпровізаційність у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на обговорення, дискусію; прагнення до

власного професійного та особистісного розвитку; достатньо висока і адекватна самооцінка; розвинуте почуття гумору тощо.

Діалогічна взаємодія є вираженням педагогічної позиції, сутність якої, на думку Г.С. Абрамової, полягає в тому, що вона є відображенням концепції життя, відповідно до якої і педагог, і учень є живими носіями власної сутності. Внаслідок цього ситуація їх взаємодії стає потенційно трансцендентною, нескінченною, час стає фактором усвідомлення руху до цієї нескінченності, а сама взаємодія набуває форми втілення людської сутності. Педагог і дитина тут пов'язані взаємною орієнтацією на сутнісні якості один одного. Зрозуміло, що це вимагає від них постійних зусиль по утриманню сутнісних характеристик як власних, так і іншої людини. Внаслідок цього рефлексія стає необхідністю, особистісна позиція - природною і невимушеною, вплив іншого не розцінюється як прояв сили; згода, співробітництво є логічним наслідком взаємодії; прийняття рішення - вираженням власної екзистенції, нехай у побутовій формі, але остання і є природною в даний момент життя. Учасники взаємодії при цьому не втрачають власного «Я», а утверджують його різноманітність та ідентичність власній екзистенції, взаємодія не деформує людей, а приносить їм нові, більш глибокі переживання власної сутності, а, отже, за такого характеру педагогічної взаємодії найповніше реалізується суб'єктність і самого вчителя.

Екологічність педагогічної взаємодії, таким чином, загалом являє собою ідеальний конструкт, який передбачає у згорнутому вигляді природність та можливість розвитку всіх учасників педагогічної взаємодії, що, у свою чергу, пов'язане з трансцендентною позицією вчителя, переживанням ним власної цілісності та інтегрованості. Різний рівень екологічності педагогічної взаємодії, як уже відмічалось вище, знаходить своє вираження, передусім, в типологічно-стильових характеристиках педагогічного спілкування.



## **Комунікативна компетентність вчителя та її екопсихологічна оцінка**

На наш погляд, тим пояснювальним конструктом, що з достатньою повнотою і точністю може відобразити істотні сторони спілкування вчителя з учнями як вираження педагогічної позиції першого може стати поняття комунікативної компетентності вчителя [див.: 57].

Довідникова література, відображаючи загальноприйнятий рівень інтеграції сучасних підходів до визначення тих чи інших понять, виділяє два загальних аспекти тлумачення поняття «компетентність» (зауважимо разом часте синонімічне використання співзвучного поняття «компетенція», однак і рамках цієї роботи зупинятися на обговоренні засад диференціації цих понять не будемо): 1) певні знання людини в якій-небудь галузі, яка з чимось добре обізнана, тямуща; 2) певні повноваження, повноправність, повновладдя. Приміром, у «Словнику української мови» [див.: 56,250] компетентний характеризується як: 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Більш широку формулу розуміння поняття «компетентність» пропонують англomовні словники. Так, «Оксфордський російський словник» [див.: 67,725] трактує компетентність як достатні вміння, адекватну кваліфікацію. Підхід до розуміння компетентності як здатності діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання представляє також «Словник Лонгмен сучасної англійської» [див.: 66.270], рівно як і інші аналогічні джерела. Як бачимо, англomовні видання адекватніше розкривають сучасний зміст поняття «компетентність», де на перший план виходить

категорія «здатності до дії», уміння використовувати знання у практичній діяльності; певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості.

Саме така розширена трактовка компетентності продуктивно розробляється в останнє десятиліття. Так, приміром, автори колективної монографії «Життєва компетентність особистості» пишуть про професійну компетентність як про інтегральну характеристику особистості, яка свідчить про рівень її фахової підготовленості та здатності виконувати ті або інші посадові функції. Це не тільки мірило професіоналізму, а й визначальний фактор, від якого залежить успішність реалізації як соціальних, професійних функцій, так і всієї життєдіяльності особистості. Професійна компетентність характеризується сформованістю єдиного комплексу знань, умінь, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій. Знання, навички, вміння виступають своєрідними ролевими характеристиками професійної компетентності особистості. Всі інші компоненти можна розглядати як її суб'єктні характеристики, що свідчать про ставлення особи до діяльності, та її індивідуальну манеру виконання професійних функцій [див.: 14].

У такому ж аспекті розглядає професійну компетентність Л.М. Мітіна, яка пише: «... під педагогічною компетентністю вчителя ми розуміємо гармонійне поєднання предмета, методики і дидактики викладання, а також умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування» [37,46].

А.К. Маркова оцінює професійну компетентність як співвідношення об'єктивно необхідних знань, умінь, навичок, психологічних якостей, якими володіє вчитель, та їхній вплив на процес і результат педагогічної діяльності. Професійно компетентною, на її думку, є «така праця вчителя, у якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість, в якій досягаються гарні результати в навченості і вихованості школярів ... при цьому

компетентність вчителя визначається також співвідношенням у його реальній праці того, які у нього професійні знання й уміння, з одного боку, і професійні позиції, психологічні якості - з інший» [34,8].

В іншій роботі [див.: 35], вона, співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості фахівця, виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну. Спеціальна або діяльнісна компетентність характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні і включає не тільки наявність спеціальних знань, але й уміння застосувати їх на практиці; соціальна компетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності і співробітництва, прийнятими в професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування; особистісна компетентність характеризує володіння способами самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійної деформації, навичками планувати свою професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити проблему; індивідуальна компетентність характеризує володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного зростання, супротив професійному старінню, наявність стійкої професійної мотивації. У якості однієї з найважливіших складових професійної компетентності А.К. Маркова називає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності.

Хоча у психологічних словниках поняття «комунікативної компетентності» (рівно як і «компетентності») не приводиться, воно досить широко використовуються у сучасній психологічній літературі по крайній мірі у таких значеннях: як складне утворення, що включає знання соціально-психологічних факторів і уміння використовувати їх у конкретній діяльності, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрацій, як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, уміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення

можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування [див.: 46]; як система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій [див.: 15]; як заснована на знаннях, чуттєвому досвіду та вільному володінні засобами спілкування здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування [див.: 13; як складне утворення, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти [див.: 47]; як певна інтегральна характеристика спілкування, у якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності [див.: 19].

В.Л. Захаров та Ю.Ю. Хрящева виділяють такі складові компетентності у спілкуванні: знання в області психології особистості, групи, спілкування; уміння та навички спілкування; корекція і розвиток установок, необхідних для успішного спілкування; здатність адекватно і повно сприймати і оцінювати себе та інших людей, а також взаємини, що виникають між людьми; корекція та розвиток системи ставлень особистості [див.: 20].

На думку Ю.М. Ємельянова, комунікативна компетентність завжди набувається у соціальному контексті. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи [див.: 13]. Комунікативна компетентність особистості виступає як певна ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлень людини до природного і соціального світу, а також до самої себе, як синтезу цих двох світів.

Близькими між собою (однак не тотожними) є поняття «компетентності» і «готовності», при цьому готовність є характеристикою потенційного стану, тоді як компетентність може виявитися тільки в реальній діяльності, втілюючись з внутрішнього в зовнішнє. В силу сказаного для розуміння сутності комунікативної компетентності мають

значення дослідження готовності особистості до спілкування, які ґрунтуються на використанні поняття «готовність» для інтерпретації емпіричних даних. При усьому різноманітті, автори сходяться на тому, що готовність – це, насамперед, особливий психічний стан людини. На думку М.Д. Левітова (яка розділяється В.М. М'ясищевим, О.Г. Ковальовим та іншими авторами), психічні стани, утворюючи той функціональний рівень, на фоні якого розвиваються процеси, цілісно характеризують психічну діяльність людини в даний момент часу. Готовність до діяльності як психічний стан залежить від індивідуальних особливостей особистості і типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, у яких протікає діяльність.

Динамічну структуру психологічної готовності до складних видів діяльності, як витікає з досліджень цих авторів, утворюють такі взаємопов'язані елементи, як: усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, колективу чи постановку задачі іншими людьми; усвідомлення цілей, досягнення яких приведе до задоволення потреб чи виконання поставленої задачі; осмислення і оцінка умов, в яких будуть протікати очікувані дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з розв'язанням задач і виконанням подібних вимог; визначення на основі досвіду і очікуваних умов діяльності найбільш ймовірних способів розв'язання задач чи виконання вимог; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівню домагань та необхідності досягнення визначеного результату; мобілізація сил у відповідності з умовами і задачею, самонавіювання в можливості досягнення поставленої мети.

Готовність може виступати і як деяка стійка характеристика особистості. У її структурі розрізняють: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності (професії); відповідні вимогам діяльності

(професії) риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно значущі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [див., приміром: 12].

Психологічна готовність до певної діяльності є істотною передумовою її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності. Вона являє собою цілісне виявлення особистості, включаючи її переконання, погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні якості, знання, навички і вміння, установки. Вона допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати свою діяльність при появі несподіваних перепон.

Представлені методологічні засади лягли в основу конкретних досліджень комунікативної готовності особистості. Так, наприклад, у дисертаційній роботі Коця М.О. комунікативна готовність до спілкування з учнями розглядається як такий стан педагога, що включає його переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інші інтелектуальні якості, навички, уміння, установки [див.: 28].

У ряді досліджень проаналізовано співвідношення комунікативної компетентності і комунікативних здібностей особистості [див.: 23]. Компетентність при цьому трактується як характеристики поведінки, домінуюча форма активності особистості, сформованість відповідних навичок та вмінь, ступінь освоєння певної діяльності. Здібності ж характеризуються як потенційні можливості та задатки, від яких залежить швидкість, якість і рівень сформованості відповідної компетентності.

Під комунікативними здібностями розуміють індивідуально-психологічні і психофізіологічні особливості людей, що забезпечують успішну взаємодію партнерів і успішне розв'язання комунікативних задач [див.: 41]. У ряді експериментальних досліджень [див.: 55] встановлено,

що природні передумови комунікативних здібностей (а це, насамперед, властивості активації нервової системи та пов'язаного з нею орієнтувального рефлексу) входять до структури складного симптомокомплексу, утвореного поєднанням високої лабільності, хорошої слухової пам'яті та домінуванням функцій першої сигнальної системи. Відповідно комунікативна компетентність інтерпретується як здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, до складу якої входить певна сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу, як рівень оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат навчання, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування.

Цікавою є спроба інтегрувати комунікативні здібності з індивідуальними особистісними властивостями у понятті комунікативна здатність. У дослідженні Т.І. Федотюк [див.: 58], присвяченому вивченню комунікативної здатності майбутнього психолога, остання інтерпретується як інтегративна властивість особистості, яка складається з когнітивного (професійна компетентність, рефлексивність, децентрованість мислення), емоційного (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів), поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, впевненість, відповідальність) компонентів. При цьому емпатія виноситься за рамки емоційного компоненту, розцінюючись як той стрижневий елемент, що пронизує всі названі компоненти.

Зупинимося ще на деяких підходах до дослідження стильових особливостей педагогічного спілкування, які при цьому трактуються як індивідуально-типологічні характеристики соціально-психологічної взаємодії вчителя з учнями, де в знятому вигляді проявляються особливості комунікативних можливостей учителя, характер його взаємин

з учнями, творча індивідуальність самого вчителя, особливості учнівського колективу (або особистості учня) тощо.

Цікавою є спроба [див., наприклад: 24], спираючись на положення Б.Г. Ананьєва про наявність органічного взаємозв'язку між інформацією про учасників спілкування і міжособовими стосунками, комунікацією і саморегуляцією поведінки людини у процесі спілкування, змінами у її внутрішньому світі, а також на концепцію В.М. М'ясищева про трьохкомпонентну структуру спілкування, яке розуміється як фундаментальна єдність процесів відображення учасниками спілкування один одного, взаємин між ними і взаємозвернень, диференціювати стилі педагогічного спілкування за такими параметрами: складний (+) чи простий (-) характер процесів відображення учасниками спілкування один одного; особистісний (+) чи рольовий (-) характер взаємин між ними; відкритий (+) чи закритий (-) характер їх взаємозвернень. Різні комбінації названих характеристик дозволяють виділити такі стилі: діалогічний (+++); довірчий, конфіденційний (-++); рефлексивний або прихованодіалогічний (++-); альтруїстичний (-+-); маніпулятивний (++-); псеводіалогічний (--+); конформістський (+--); монологічний (---).

С.Л. Братченко [див.: 6] диференціює стилі педагогічного спілкування на основі специфіки спрямованості комунікативних установок особистості: на рівноправність у спілкуванні або ж неприйняття її; на творчість або ж стереотипізацію у спілкуванні; на досягнення взаєморозуміння або ж відмову від нього. Відповідно він розрізняє діалогічний, альтероцентрований, конформістський, індіферентний, маніпулятивний та авторитарний стилі педагогічного спілкування:

У дисертаційному дослідженні В.М. Галузяка (див.: Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Київ, 1998. – 17 с.) стиль педагогічного спілкування розглядається як закономірний взаємозв'язок



внутрішньої, мотиваційно-ціннісної підструктури, в якій синтезовано когнітивно-емоційні диспозиції, що надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, та зовнішньої, операційно-дійової підструктури, яка включає комплекс типових вербальних і невербальних способів спілкування та експресивних реакцій. Класифікація стилів спілкування тут здійснюється на основі таких параметрів як «домінантність, директивність – залежність, пасивність», «симпатія, доброзичливість, - антипатія, критичність» та «формальність, закритість – особистісність, відкритість». Відповідно розрізняється вісім якісно своєрідних стилів спілкування: «авторитетний» (відкритий, доміантний, дружелюбний), «діловий» (закритий, доміантний, недружелюбний), «конформний» (відкритий, пасивний, дружелюбний), «зверхній» (закритий, доміантний, недружелюбний), «байдужий» (відкритий, пасивний, недружелюбний), «формально-толерантний» (закритий, пасивний, дружелюбний), «агресивний» (відкритий, доміантний, недружелюбний).

Структура компетентності у спілкуванні спеціально аналізується у роботах С.В. Петрушіна [див.: 47]. На його думку, до складу компетентності слід віднести когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), виконавські (уміння і навички) і емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти.

Розвиток пізнавального (когнітивного) компоненту, зокрема, вимагає поглиблення самопізнання та пізнання партнерів по спілкуванню, освоєння необхідних знань зі сфери спілкування у всьому розмаїтті його форм та можливих ситуацій. Подібним чином інтерпретують цей компонент і інші автори. Так, Ю.М. Жуков розглядає пізнавальний компонент як орієнтувальну сторону компетентності у спілкуванні, розрізняючи при цьому інтерпретацію комунікативної ситуації та перцептивну складову [див.: 15]. Ю.М. Ємельянов називає цей компонент соціальним інтелектом,

розуміючи під останнім стійку здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаєностосунки та прогнозувати між особові події [див.: 13].

Поведінковий компонент, як вважає С.В. Петрушін, полягає в умінні ефективно використовувати різноманітні засоби спілкування. При цьому він посиляється на трактування цього компонента у концепції Ю.М. Ємельянова, який включає до його змісту вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, та ряду інших авторів.

До найбільш важливих складових емоційного компонента відносять досвід різноманітного спілкування, позитивне самоставлення та налаштованість на партнера по спілкуванню. Зауважимо, що, на думку Б.Ф. Ломова, саме емоційний компонент є найбільш важливою та складною складовою комунікативної компетентності [див.: 43].

Л.А. Петровська [див.: 46] у своєму аналізі комунікативної компетентності виходить з того незаперечного факту, що реальне спілкування завжди являє собою складну і внутрішньо суперечливу єдність перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної форм, репродуктивного і продуктивного рівнів, спілкування глибинного, особистісного та поверхового, деперсоналізованого і т.д.

Так, при суб'єкт-об'єктній схемі спілкування у повноцінній ролі суб'єкта виступає лише один із партнерів, тоді як іншому відводиться роль об'єкта впливів і маніпуляцій. Спілкування, яке реалізує суб'єкт-суб'єктні принципи, характеризується принциповою рівністю психологічних позицій учасників, коли обоє виступають у повноцінній ролі суб'єкта, їх взаємною активністю, коли кожен не лише піддається впливу зі сторони іншого, але й, рівною мірою, сам діє на нього, взаємним проникненням партнерів у внутрішній світ один одного, їх активною взаємною гуманістичною установкою. Не менш важливим є виділення репродуктивної та

продуктивної сторін спілкування. При цьому репродуктивний аспект пов'язаний з використанням стандартизованих процедур, що піддаються алгоритмізації, тоді як продуктивний презентує сторону, пов'язану з породженням нових мотивів, цілей і процедур, яку в принципі не можна формалізувати. Спілкування також об'єднує взаємопов'язані, однак істотно відмінні рівні: зовнішній, операційно-технічний, поведінковий та внутрішній, глибинний, що стосується особистісно-сміслових утворень і є визначальним щодо першого.

Зі сказаного витікає, що виділені характеристики спілкування природно розглядати одночасно і як характеристики компетентності у спілкуванні. Остання, таким чином, має включати компетентність не лише у суб'єкт-об'єктному, але й у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, охоплювати компетентність як у розв'язанні продуктивних, так і у вирішенні репродуктивних задач, поширюватися як на зовнішній поведінковий рівень спілкування, так і на його глибинний, особистісний рівень. При цьому визначальну сторону «...утворює компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним прошарком спілкування» [46,28].

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє інтерпретувати комунікативну компетентність вчителя як засновану на знаннях та досвіді здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки тощо, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування, у якому опосередковано виражаються морально-світоглядні установки, загальна спрямованість та педагогічна позиція особистості.

Відповідно до змісту, форм та функцій педагогічного спілкування, комунікативна компетентність вчителя має охоплювати такі сфери:

компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування;

компетентність у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з партнерами по спілкуванню (зрозуміло, що спілкування за типом розпоряджень та інструкцій тощо (суб'єкт-об'єктна модель взаємодії) також має бути освоєне педагогом;

компетентність у спілкуванні, що забезпечує розв'язання як продуктивних, так і репродуктивних задач;

компетентність у реалізації як поведінкового, операційно-інструментального, так і особистісного, глибинного рівня спілкування.

Визначальну сторону комунікативної компетентності вчителя у сучасних умовах становить компетентність саме у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, саме у вирішенні продуктивних задач, саме в освоєнні глибинного, особистісного рівня спілкування з іншими людьми.

У дослідженнях Л.А. Петровської показано, що компетентність у спілкуванні по суб'єкт-об'єктній схемі, у вирішенні передусім репродуктивних задач, компетентність, яка охоплює лише зовнішній поведінковий рівень спілкування, знаходить своє вираження у орієнтації особистості на використання монологічних стратегій взаємодії з людьми, а в орієнтації особистості на застосування діалогічних стратегій взаємодії з партнерами проявляється ще й її компетентність у спілкуванні по суб'єкт-суб'єктній схемі, у вирішенні продуктивних задач, компетентність, яка охоплює також і глибинний, особистісний рівень. Іншими словами, комунікативна компетентність вчителя, окрім іншого, є ще й вираженням його педагогічної позиції.

Структурно комунікативна компетентність вчителя включає:

гностичну підструктуру (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійно-педагогічного зокрема; знання про стилі спілкування, у тому числі і про особливості

власного стилю; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним і особистісним; творче мислення, внаслідок якого спілкування стає різновидом соціальної творчості);

конативну підструктуру (загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванню міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість проникнення у внутрішній світ партнера по спілкуванню та розуміння самого себе; домінуюче застосування організуючих (порівняно з оцінюючими і, особливо, дисциплінуючими) впливів у взаємодії з людьми);

емоційно-особистісну підструктуру (гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексії; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани).

З екопсихологічної точки зору комунікативну компетентність вчителя можна оцінити за тим, у якому різновиді педагогічної взаємодії вона виявляється, і як останній впливає на суб'єктний, особистісний розвиток як учнів, так і самого вчителя. У попередньому параграфі було обґрунтовано, що умови для такого розвитку задаються, передусім,

діалогічним характером педагогічної взаємодії, який, нагадаємо, пов'язаний з трансцендентною позицією вчителя, переживанням ним власної цілісності та інтегрованості.

Проілюструємо – частково – сказане даними, отриманими в ході проведеного нами експериментального дослідження тих соціально-психологічних характеристик вчителя, що, з точки зору учнів, впливають на ефективність педагогічної взаємодії [детально методика та отримані результати обговорюються: 17]. Всі характеристики на етапі теоретичної рефлексії були розділені на п'ять груп: експресивно-мовні та соціально-перцептивні особливості, ставлення-звернення партнерів один до одного, вміння організовувати взаємодію з учнями, і, нарешті, вплив таких факторів як інтенсивність спілкування, число партнерів, наявність свідків, вік, стать, статус тощо. Виявилось, що серед виділених категорій найбільші труднощі учні пов'язують з соціально-перцептивними і емоційно-мовними особливостями вчителів та їх вміннями організовувати педагогічну взаємодію.

Здійснений аналіз дозволив окреслити в загальних рисах психологічний портрет вчителя того вчителя, який є джерелом труднощів у професійному спілкуванні (відібрані лише ті соціально-психологічні характеристики, вага яких склала 3,5 і більше балів). Йому, насамперед (в першу чергу називаються ті характеристики, які створюють максимальні проблеми), притаманні схильність робити висновок про учнів на основі зовнішніх ознак, зарозуміле ставлення, прагнення відносити до певного типу, нав'язувати власну точку зору, неприязність, невміння аргументувати зроблені зауваження та пропозиції. Певні проблеми пов'язані також з підозрілістю, частими дотиками (кладає руку на плече тощо), зосередженістю на власних почуттях і думках, невмінням поставити себе на місце учнів, частими помилками в оцінці їх почуттів і настрою, байдужістю до них, звичкою перебивати розмову, невідповідністю виразу

обличчя словам, невмінням співвідносити дії та вчинки учнів з їх особистісними якостями, надмірною владністю, прагненням керувати, застиглими позою та обличчям тощо.

Інші соціально-психологічні характеристики (передусім називаються ті, які максимально позитивно впливають на взаємодію з учнями), на думку учнів, полегшують їх спілкування зі вчителем. Це стосується, насамперед, його вміння вислухати співрозмовника, вести з ним діалог, поваги до учнів, готовності поставити себе на їх місце, вміння пояснювати, аргументувати свої пропозиції чи зауваження, доброзичливості, готовності побачити і прийняти індивідуальні особливості учнів, риси їхнього характеру, зацікавленості у взаємодії з учнями, прагнення справляти позитивне враження, вміння правильно оцінювати почуття і настрої учнів, «читати» останні за виразом їх облич, відповідності міміко-пантомімічної діяльності словам, вміння урізноманітнювати мовні форми звернення, наявності чуття, коли слід припинити спілкування з огляду на ситуацію та емоційний стан іншої людини, вміння виразити своє ставлення до учнів за допомогою жестів, міміки, інтонацій, схильності менше говорити самому, а більше слухати інших, готовності систематично підтримувати зоровий контакт зі співрозмовником, демонструвати своє розуміння індивідуальних особливостей учнів тощо.

Загалом за мірою відповідності комунікативної компетентності критерію екологічності можна розрізнити дві категорії педагогів. По-перше, можна говорити про педагогів, комунікативна компетентність яких відповідає вимозі екологічності, оскільки вона забезпечує діалогічну стратегію педагогічної взаємодії (домінуюча орієнтація на реалізацію насамперед суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування з учнями, утримання в полі уваги продуктивної сторони педагогічного спілкування, готовність до таких взаємин з учнями, що стосуються особистісно-сміслових утворень тощо). По-друге, педагоги, чия комунікативна компетентність не

відповідає вимозі екологічності (домінуюча орієнтація на використання монологічних стратегій взаємодії з учнями, на реалізацію суб'єкт-об'єктної моделі спілкування з ними, зосередженість уваги передусім на репродуктивній стороні педагогічного спілкування та його зовнішньому, поведінковому рівні). Так, у дослідженні, виконаному під нашим керівництвом [див.: 30], отримані дані, що лише 15,9% від загального числа опитаних може бути віднесена до числа тих, у кого комунікативна компетентність відповідає вимозі екологічності, а ще 11,8% характеризується рівнем, близьким до названого.

#### **Література:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1997. – 704 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1980. – 432 с.
3. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора к диагностике развития// Вопр. психол. - 1992. - №1-2. – С. 6-13.
4. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: «Ліста-М», 2003. – 128 с.
5. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. - .
6. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Автореф. канд. психол. дис. - Л., 1987. – 24 с.
7. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 176 с.
8. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1992. – С. 426-428.
9. Галузьяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Автореф. дис. канд. психол. наук – Київ, 1998. – 17 с.
10. Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах: Посібник для вчителів зони підвищеного радіаційного контролю/ За ред. Балла Г.А. - К., 1998.- 132 с.
11. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі. – К.: ІЗІН, 1997. – 136 с.
12. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976.- 176 с.
13. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
14. Життєва компетентність особистості/ За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
15. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растенников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с
16. Заброцький М.М. Навчально-дисциплінуюча та особистісно-орієнтована педагогічні парадигми// Особистісно орієнтована освіта: теорія і практика: Додаток до журналу «Педагогічна Житомирщина». - Житомир: ОШПО, 2002. – С. 10-15.
17. Заброцький М.М. Експериментальне дослідження соціально-психологічних характеристик вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування// Актуальні проблеми



психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.6. - Київ, 2006. – С. 145-150

18. Заброцький М.М. Емпіричне дослідження особливостей самосвідомості вчителя// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.7. - Київ, 2006. – С. 104-110].

19. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комуникативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – Київ-Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.

20. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.

21. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.

22. Ільїна Т.Б. Вигорання педагогів у різному професійному середовищі// Актуальні проблеми психології: Зб. наук праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т.7, вип. 1. – С. 132-140.

23. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции// Вопросы психологии, 1996. - №1. – С.34-49.

24. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования// Вопросы психологии. 1985. - №4. – С. 9-16.

25. Клецова Є.С. Педагогічні стереотипи та їх вплив на гуманізацію освіти// Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісної освіти/ За ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Заброцького. – Київ-Житомир: ЖОІППО, 2004. – С. 133-136.

26. Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия// Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. - М., 1987.

27. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований// Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 76-86.

28. Коць М.О. Комуникативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: Автореф. дис. канд.психол. наук - К., 1997. – 18с.

29. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности// Дидактика средней школы. – М., 1982.

30. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комуникативної компетентності вчителя: Дис. канд. психол. наук – Київ, 2001. – 180 с.

31. Максименко С.Д. Генезис существования личности. - К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.

32. Максименко С. Передмова// Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т./ За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К., 2001, с. 7].

33. Максименко С.Д. Розуміння особистості як передумова екологізації життєвого простору// Актуальні проблеми психології: Зб. наук праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т.7, ч.1.- С 7-12.

34. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.

35. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

36. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Педагогика, 1998. – 511 с.

37. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: Владос, 1994. – 216 с.

38. Моисеев Н.Н. Системная организация биосферы и концепция коэволюции// Обществ. науки и современность. – 2000. - №2.

39. Москаленко В.В. Соціальна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
40. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина Г.С. Сухобской - М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
41. Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту, 1974. – 128 с.
42. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
43. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. – 449 с.
44. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия// Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980.
45. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя// Вопр. психол., 1988. - №1. – С. 16-26.
46. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
47. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 256 с.
48. Психологический словарь// В.В. Давыдов, В.П. Зинченко и др. – М.: 1996. – 448с.
49. Психологічна наука, вчитель, учень/ За ред. В.І. Войтка. – К.: Рад. школа, 1979. – 182 с.
50. Психология: Словарь/ Под Ред. А. Петровського, М. Ярошевського. – М., 1990. – 494с.
51. Психологія та педагогіка життєтворчості. – Київ: ІЗІМН, 1996. – 792 с.
52. Роджерс К., Д. Фрейберг. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
53. Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Просвещение, 1990. – 624 с.
54. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: «Питер», 2000. — 712 с.
55. Склонности и способности: комплексные исследования/ Под ред. Э.А. Голубевой - М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
56. Словник української мови: В 11 т. Т. 4. - К., 1973.
57. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування)/ С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. - К.: Главник, 2005. – 112 с.
58. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: Автореф. дис. канд. психол. наук – Київ, 1997. – 19 с.],
59. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М: Прогресс, 1990. – 368 с.
60. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 1994. – 447 с.
61. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис. канд. психол. наук – М., 1983. – 24 с.
62. Швалб Ю.М. К проблеме определения экопсихологических систем// Актуальні проблеми психології: Зб. наук праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т.7, ч.1. – С. 426-433.
63. Швалб Ю.М. Теоретические основания экопсихологической экспертизы// Актуальні проблеми психології: Зб. наук праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2006. – Т.7, вип. 7. – С. 308-318]– Т.7, ч.1. – С. 426-433.
64. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 336 с.
65. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии// Вопр. психол., 1989. - №6. – С. 5-13.

66. Longman Dictionary of Contemporary English. - Harlow: Longman Dictionaries, 1995. -1668 p.
67. The Oxford Russian Dictionary: Oxford: Oxford University press, 1977. - 1840 p.