

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПОЛІСУБ'ЄКТНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Багатогранність глобального середовища, яке оточує людину, спонукає її до пізнання себе у різних іпостасях: і як частку світового процесу самоорганізації, і як суб'єкта, що активно досліджує логіку цього процесу. Від того, наскільки кожна окрема людина усвідомлює свою причетність до глобальних проблем і відповідним чином формує свої зв'язки у природному і соціальному середовищі, якими способами реалізує свою суб'єктну сутність у соціокультурному контексті, а отже, на яких засадах взаємодіє із світом, залежить гармонійний розвиток життя на планеті.

Взаємодія є однією із провідних філософських онтологічних категорій, що виявляє зв'язки між різними суб'єктами та їх вплив один на одного. Будь-які явища, суб'єкти, стани можуть бути пізнані тільки в їх зв'язках з іншими, адже все у цьому світі взаємопов'язане і взаємообумовлене.

У сучасному світовому співтоваристві формується стійка потреба в особистостях, здатних досягнути ці глибокі зв'язки і будувати свою життєву стратегію на засадах взаєморозуміння та ефективної співпраці. Взаєморозуміння в усіх сферах індивідуального і суспільного життя, як умова функціонування у постіндустріальному суспільстві, актуалізує проблему розвитку у сучасної людини нової ментальності, що передбачає такі особистісні характеристики, як відкритість новому, діалогічність, герменевтичність, поліосвіченість, екологічність, екзистенційність та феноменальність.

Ментальність позитивної міжособистісної взаємодії формується зусиллями суб'єктів, носіїв різних ідей, способів професійної діяльності на моральному та психологічному рівні. Провідну роль у формуванні нової ментальності покликана відігравати школа. Проте чи готовий сучасний учитель до гуманістично-орієнтованого діалогу у навчально-виховному процесі, до взаємодії з учнями на засадах співробітництва ?

Аналіз педагогічної практики свідчить про наявність глибоких протиріч між нагальною потребою соціуму та освітянської громади у педагогах, здатних реалізувати у повсякденній практичній діяльності гуманістичні ідеї співробітництва, та недостатньою розробленістю теорії і методики професійної підготовки учителів до полісуб'єктної педагогічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Категорія взаємодії особистості із соціумом ґрунтовно досліджувалася вітчизняними та зарубіжними науковцями у різних аспектах:

- вивчення механізмів взаємодії у пізнавальній та соціальній діяльності (О.О.Бодальов, А.В.Брушлинський, Б.Ф.Ломов, О.О.Леонтьєв, В.О.Сластьонін та ін.);
- обґрунтування сутнісних основ педагогічної взаємодії як спільної гуманістично орієнтованої діяльності суб'єктів навчання (С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, С.П.Іванова, М.О.Лещенко, А.В.Мудрик, Н.Г.Ничкало, О.М.Новиков, О.М.Олексюк, В.Ф.Орлов та ін.);
- реалізації діяльнісного і компетентнісного підходів у навчанні (І.Д. Бех, І.О.Зимня, В.В.Краєвський, А.В.Купавцев, Н.О.Менчинська, В.М.Монахов, О.І.Пометун, В.Д.Шадриков та ін.);
- дослідження творчого характеру педагогічної взаємодії і шляхів формування творчої особистості учителя (В.І.Загвязінський, В.А.Кан-Калік, Г.С.Костюк, О.І.Кульчицька, В.А.Моляко, В.В.Рибалка та ін.).

Актуальність дослідження теоретичних основ та удосконалення практики професійної підготовки учителів зумовлює гостру потребу у цілісному уявленні про педагогічну діяльність як процес полісуб'єктної взаємодії, в основу якої покладено гуманістичні цінності.

Формулювання цілей статті... Метою дослідження є обґрунтування гуманістичної сутності полісуб'єктної педагогічної взаємодії у сучасному освітньому просторі, визначення концептуальних основ професійної підготовки учителя на засадах співробітництва.

Виклад основного матеріалу дослідження... Традиційне уявлення про навчально-виховний процес можна назвати моносуб'єктним. Теоретичний аналіз дозволяє виділити дві провідні моносуб'єктні концепції навчання і виховання дитини.

Перша ввібрала в себе так звані теорії вільного розвитку і навчання, основу яких склали ідеї Ж.Ж.Руссо та Л.М.Толстого, а теоретико-експериментальну традицію було сформовано працями Ж.Піаже, Е.Еріксона, в яких досліджено генезис когнітивних і моральних структур у психіці дитини.

У цих теоріях, що отримали назву інтерналістських, розвиток дитини представлений як автономний процес дозрівання. Цей процес зумовлений програмами біологічної і соціальної спадковості, які актуалізують різноманітні внутрішні потреби дитини. Процес навчання і виховання жорстко регламентований особливостями біологічного і психологічного дозрівання дитини, оскільки засвоєння дитиною навчального матеріалу визначається рівнем актуального розвитку дитини.

Альтернативними інтерналістській концепції виховання виступають так звані теорії цілеспрямованого виховання і навчання, які в історії педагогіки пов'язуються з іменами І.Ф.Гербарта, Д.І.Писарева, а у сучасних теоретико-експериментальних підходах – із численними концепціями біхевіорального контролю та інтеріоризації предметних дій. Сутність цієї концепції, яка отримала назву екстерналістської, полягає у тому, що розвиток дитини розглядається як цілком гетерономний процес формування особистості, зумовлений зовнішнім впливом з боку дорослих (батьків, учителів, соціального оточення). Залежно від типу навчання і виховання, які у біхевіоральній традиції ототожнюються із техніками і процедурами модифікації поведінки дитини тими чи іншими засобами, відбувається розвиток дитини. Так, у теоріях інтеріоризації утверджувалася певна послідовність реалізації змісту навчання, що передбачала розробку відповідних технологій викладання і засвоєння цього змісту, його перетворення у психічні особливості і якості дитини як об'єкта виховання і навчання [6, с.141].

З розвитком психолого-педагогічної думки інтерналістські теорії піддавалися критиці і розглядалися як ворожі пануючій ідеології, науковому світогляду. Єдиною альтернативою стала концепція інтеріоризації, яка зазнала бурхливого розвитку у 50-60 рр. минулого століття.

В цілому ж, пошуки найбільш оптимальної моделі педагогічної взаємодії, побудованої з урахуванням чи то рівнів психічного розвитку (Л.С.Виготський), чи то індивідуальності дитини (Н.О.Менчинська), чи то проблемної організації навчального матеріалу (А.М.Матюшкін), чи то принципів теоретичного узагальнення, не виходили за межі екстерналістського моносуб'єктного підходу. Саме тому інтереси, мотиви дитини, її суб'єктність сприймалися як необхідні, але не провідні чинники психолого-педагогічного впливу.

Моносуб'єктний екстерналістський підхід до навчально-виховного процесу був віддзеркаленням потреб індустріального суспільства, яке вимагало сумлінних виконавців, здатних тривалий час здійснювати однотипну діяльність. Власне кажучи, в основу його і покладено схему матеріального виробництва: від постановки мети – розробки відповідної технології – застосування цієї технології до наявної сировини, вихідного матеріалу – до отримання результату, продукту із завчасно визначеними характеристиками. У цьому нас переконує детальний аналіз традиційного виховного процесу щодо його організаційних елементів, серед яких – постановка цілей виховання, виявлення найбільш прийнятних шляхів реалізації цих цілей, складання плану роботи, розподіл серед учнів доручень і певних “ділянок” роботи, що має виховний потенціал, пояснення і контроль ходу діяльності, підведення підсумків [5, с.39].

Можна констатувати, що за таких умов учитель (вихователь) виступає у ролі суб'єкта виробництва, а учень (вихованець) – у ролі матеріалу, з якого необхідно “виготовити” продукт – особистість, яка у відповідності із суспільним ідеалом володіє певним об'ємом знань, умінь, навичок, а також має відповідні усталеним нормам особистісні характеристики.

Моносуб'єктний екстерналістський підхід й досі, вже в нових умовах постіндустріального суспільства, не втрачає передових позицій і діє на практиці як злагоджена система взаємопов'язаних стереотипів навчання і виховання. Подолати ці стереотипи повсякчасно прагнули окремі педагоги-новатори (Ш.О.Амонашвілі, Я.Корчак, В.О.Сухомлинський). Проте уповільнення розвитку альтернативних педагогічних концепцій пояснюється саме сталістю стереотипів моносуб'єктної педагогіки.

Наслідки тривалого панування екстерналістського підходу у виховній системі сьогодні очевидні: збільшення “армії” соціальних сиріт, наркозалежних, демотивованих підлітків, погіршення криміногенної ситуації, зростання кількості суїцидів серед дітей і підлітків. Відчуження від особистісної сутності дитини, її індивідуальних особливостей, ставлення до неї як до “матеріалу”, що притаманні моносуб'єктній педагогіці, призвели до дегуманізації навчання і виховання, а отже, і до зазначених форм протесту.

Яким чином подолати усталені стереотипи у навчально-виховній роботі? Що можна сьогодні протиставити традиційному екстерналістському підходу у педагогіці?

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених різноманітним аспектам педагогічної взаємодії, професійна діяльність учителя розглядається як гармонійна єдність особистісного, діяльнісного і комунікативного, що є частинами цілісної педагогічної реальності. Отже, педагогічна реальність – це сукупність діяльнісно-комунікативних взаємодій і взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу.

У педагогічній реальності чітко простежуються два аспекти: структурний, що відображає педагогічну систему (учнів та їх батьків, учителів, адміністрацію школи та усі зв'язки між ними); та часовий, що являє собою конкретний, специфічний і відносно стійкий у часі стан педагогічної реальності.

Особистість як суб'єкт між особистісних відносин є носієм найрізноманітніших когнітивних, діяльнісних, комунікативних, творчих особливостей, в той же час системоутворюючими та констатуючими характеристиками особистості слід вважати її мотиваційно-сміслові параметри або, інакше кажучи, її інтереси. Тому будь-яку взаємодію у педагогічній реальності ми розуміємо як гармонійне співіснування цих інтересів, як динамічну взаємодію їх емоційних, вольових, комунікативних та інших втілень.

Учитель, який виступає як один із суб'єктів педагогічної реальності, виконує свою професійну діяльність у контексті численних взаємодіючих особистісних інтересів. Педагогічна реальність як полісуб'єктна, полімотивована і цілісна структура є для нього об'єктивною даністю. Глибоке усвідомлення динамічності і множинності складових педагогічної реальності спонукає учителя до переосмислення власної педагогічної позиції, до пошуку більш ефективних шляхів побудови міжсуб'єктної взаємодії. Одним із таких шляхів є запровадження полісуб'єктного підходу до організації педагогічної взаємодії.

Розглянемо детальніше визначальні положення гуманістично-орієнтованої полісуб'єктної взаємодії в освітньому просторі.

В основу моделі педагогічної взаємодії нового типу покладено гуманістичну ідею співробітництва як спільної розвивальної діяльності суб'єктів навчання, для якої характерне взаєморозуміння, проникнення у духовний світ одне одного, колективний аналіз ходу і результатів цієї діяльності. Освітній процес у цьому випадку здійснюється виходячи з потреб та інтересів кожної із сторін – учителя й учня. Модель педагогічної взаємодії, що забезпечує одночасний розвиток, саморозвиток, самореалізацію вихованців і педагогів, називають дводомінантною, підкреслюючи тим самим ціннісно-смыслову рівність її учасників (Д. Джонсон, Р. Джонсон, І.А. Колесникова). В рамках цієї моделі головним завданням педагога стає організація умов не лише для здійснення проблемно-методологічної стратегії навчально-пізнавальної діяльності учнів, але і включення їх у процес гуманістично-орієнтованого полісуб'єктного діалогу.

Ключовими поняттями, що розкривають сутність гуманістично-орієнтованого діалогу, є не лише взаємоповага, визнання права іншого на власні переконання і розвиток за власною траєкторією, але й ставлення до іншого як до цінності. Дійсно гуманістичним є тільки той діалог, в якому виникають особливі ціннісно-змістові відносини, що ґрунтуються на інтересі не до функціональної значущості й "корисності" співбесідника, а до його внутрішнього світу, його потреб та інтересів [3, с. 44].

Цілі гуманістичної взаємодії не можуть бути чітко визначеними, закріпленими з самого початку: вони окреслюються у ході діалогу і гнучко змінюються. Очікуваним результатом при цьому стає зміна уявлень обох партнерів, ступінь якої визначається глибиною взаєморозуміння і конгруентності досвіду, відповідністю свідомості і комунікаційних засобів.

На думку К.Роджерса, конгруентність навіть одного з партнерів значно покращує процес взаємодії, оптимізує глибокий особистісний контакт, адже знімає необхідність "захищати" себе, а отже, відкриває простір для розуміння і сприйняття позиції іншого [8].

Психологічні дослідження доводять, що будь-який акт соціальної поведінки індивіда має чотири фази: перша – спрямованість на партнера взаємодії; друга – його психічне відображення; третя – передача партнеру певної інформації і отримання відповідної інформації від нього; четверта фаза передбачає "відключення" від партнера, якщо мотиви для контакту з ним вичерпано [2, с. 144].

У гуманістично-орієнтованому процесі взаємодія кількох суб'єктів має взаємонаправлений характер і відбувається спільними зусиллями. Отже, перша фаза полісуб'єктного комунікативного акту характеризується взаємною спрямованістю, що передбачає не тільки наявність взаємного інтересу партнерів, а й віру у комунікативні можливості одне одного. Друга фаза – взаємне відображення – пов'язана із взаємопроникненням у душевний стан учасників взаємодії. Обмін інформацією на третій стадії характеризується спонтанністю, відкритістю, свободою у самовираженні, наявністю духу конгруентності, спільного пошуку і компромісу. Припинення контакту на четвертій фазі зумовлене, як правило, об'єктивними причинами: побутові проблеми, поява нових інтересів тощо.

Таким чином, гуманістично орієнтована взаємодія можлива лише у сприятливому міжсуб'єктному просторі, який формується за умови наявності у кожного з партнерів:

- бажання відкрити свій внутрішній світ іншим;
- уміння почути і побачити партнера, увійти разом з ним у своєрідний інформаційний та емоційний резонанс;
- адекватної діалогової позиції, що передбачає увагу, інтерес і співчуття;
- прагнення до духовного взаємозбагачення.

Гуманістичний діалог стане можливим, якщо буде знайдено "спільну мову" (знакову систему), зрозумілу усім учасникам взаємодії. Адже усе в людині може надавати інформацію у ході спілкування: від змісту його мовлення до постави, жестів, міміки, виразу обличчя і тембру голосу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити в якості основи полісуб'єктного підходу чотири принципи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

В першу чергу, це принцип діалогізації педагогічної взаємодії. Для монологізованої освітньої моделі характерною є нерівноправність як на рівні обміну інформацією, так і на рівні соціальної ролівої і

міжособистісної взаємодії учителя й учня. Учитель є домінуючим а priori, він контролює і оцінює діяльність дитини, він є особистісним еталоном для учня. За такої схеми взаємодії учитель приймає і схвалює лише ту "частину" особистості дитини, яка відповідає його педагогічному ідеалу. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає зміну позицій її учасників: із панівної (учителя) і субординованої (учня) на рівноправні позиції, засновані на співтворчості та колегіальності.

Наступним, не менш важливим принципом організації особистісної педагогічної взаємодії є принцип проблематизації. Депроблематизована педагогічна взаємодія за своєю сутністю є репродуктивною: дорослий пропонує дитині певний навчальний матеріал – вона його засвоює. Якщо ж учитель стимулює пізнавальну активність учнів, створює сприятливі умови для пошуку і розв'язання дослідницьких проблем і задач, маємо проблематизоване навчання в дії.

Третім принципом, що визначає сутність полісуб'єктного підходу до організації педагогічної взаємодії, є принцип персоніфікації. Йому протистоїть рольовий характер взаємодії учасників освітнього процесу, яка жорстко детермінована рольовими ситуативними вимогами, приписами, очікуваннями. Згідно із цими рольовими атрибутами, учень не повинен висловлювати сумніви у компетентності учителя, не погоджуватися з ним. В той же час, учителю забороняється одверто виявляти перед учнівською аудиторією емоції страху, образи, сорому тощо. Персоніфікація педагогічної взаємодії вимагає адекватного включення у навчально-виховний процес тих елементів особистісного досвіду, а саме почуттів, емоцій і відповідних їм дій і вчинків, що не регламентовані рольовим очікуванням і нормативам.

Четвертий принцип розкриває роль індивідуалізації у педагогічній взаємодії. Деіндивідуалізована взаємодія є формальною, у ній інтересам і здібностям дитини відводиться другорядна роль, а оцінювання успішності учнів відбувається за так званими відносними соціальними нормами, коли показники у навчанні дитини порівнюються не з її минулими досягненнями, а з результатами навчальної діяльності інших дітей. У такій взаємодії немає місця інтересам і творчим пошукам дитини поза шкільним уроком, у чому б вони не виявлялися: колекціонуванні листівок, написанні віршів, захопленні футболом.

Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування у кожному учневі індивідуальних специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, використання такого змісту і методів навчання і виховання, які були б адекватними віковим та особистісним характеристикам учнів, їх здібностям і нахилам [6, с. 149].

Зазначені принципи тісно пов'язані між собою, у такому гармонійному поєднанні вони слугують спільній меті – актуалізації творчого потенціалу учнів і учителів, стимулюванню особистісного розвитку.

На жаль, результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що лише незначний відсоток учителів (11%) виявляє у достатній мірі уважність і повагу до своїх учнів, з розумінням ставиться до дитячих проблем, щирі у прояві почуттів та емоцій у повсякденному спілкуванні. В той же час саме ці характеристики є визначальними для побудови ефективної міжособистісної взаємодії у навчальному процесі.

Більшість учителів не схильні заглиблюватися у внутрішній світ дітей, у вирії їх проблем і переживань, не довіряють їм і не впевнені у їх можливостях співпрацювати. А це спричиняє намагання дорослих постійно контролювати дітей, ідентифікуватися з авторитарними образами, незмінно утверджувати свою домінуючу позицію в очах учнів.

Така сталість стереотипів моносуб'єктної педагогіки значно ускладнює практичну реалізацію принципів діалогізації, проблематизації, персоніфікації та індивідуалізації педагогічної взаємодії.

Очевидно, що ці принципи зрозумілі і прийнятні кожному, хто так або інакше причетний до освітньої практики. Проте, учителю в його повсякденній практичній діяльності вкрай важко перетворити ці принципи у внутрішні імперативи поведінки. Інертність звички, ризик втрати авторитету серед учнів, страх перед усім новим, незвичним, невпевненість у власній компетентності і професійній спроможності – потужні психологічні бар'єри на шляху гуманізації навчально-виховного процесу. Крім того, існують значні труднощі, зумовлені слабким методичним забезпеченням цих принципів на практиці.

Отже, впровадження нової полісуб'єктної ідеології навчання і виховання неможливе без систематичної психолого-педагогічної підтримки кожного учителя-практика, спрямованої на докорінну перебудову педагогічного мислення, подолання наявних стереотипів поведінки.

Надання допомоги учителям в освоєнні принципів полісуб'єктної взаємодії вимагає переосмислення традиційних уявлень про мету і кінцевий результат професійної підготовки сучасного педагога. Якщо традиційні підходи до удосконалення фахової майстерності передбачали пошук відповіді на питання: чого і як навчати студентів педагогічних університетів, учителів у закладах післядипломної педагогічної освіти? То сьогодні актуальними стають проблеми, які перебувають в іншій площині розвитку професіоналізму: хто і як використовує у практичній діяльності потужний арсенал засобів педагогічної взаємодії, які надає студенту або учителю

педагогічна освіта. Першочерговим аспектом дослідження педагогів і психологів стає сьогодні не зміст і структура педагогічних знань, а проблема ефективного використання цих знань у практичній діяльності учителів.

Подібні тенденції є свідченням активізації ролі технологій у розвитку суспільства. З другої половини ХХ століття поняття “науково-технічна революція” поступилося поняттю “технологічна революція”. Епоха значних наукових відкриттів завершилася і бурхливо почали розвиватися технології. Усі сили наукової еліти спрямовані на розробку варіативних шляхів вирішення проблем, технологічне удосконалення практики. Переосмислюється сутність поняття “знання”: у повсякденному житті все більш актуальними для людини стають знання прикладного характеру, які скоріше можна назвати інформацією, ніж науковим знанням [5].

Отже, удосконалення психолого-педагогічної підготовки учителя потребує суттєвої реформи методів і технологій, що використовуються у системі освіти. Розв'язання цього завдання, зокрема, передбачає теоретичне обґрунтування і розробку активних методів навчання на основі даних, отриманих наукою на сучасному етапі суспільного розвитку. Активне соціально-психологічне навчання своєрідним з'єднувальним ланцюгом між теоретичними положеннями і практикою навчально-виховної роботи.

Навчання у педагогічних університетах та закладах післядипломної освіти набуває все більш активного характеру. Широко використовуються ігрові, дискусійні, тренінгові методики. Ці тенденції свідчать про перехід від традиційних прямих засобів підвищення творчого потенціалу учителя до різноманітних соціально-психологічних і навіть психотерапевтичних процедур, що наповнені позитивними генералізованими ефектами і створюють сприятливі умови для особистісного зростання педагогів.

Подібні програми тренінгової взаємодії розробляються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями у різних напрямках: від оволодіння основами педагогічної майстерності і розробки індивідуальної педагогічної техніки до стимулювання креативності та активації мотиваційних ресурсів учителя. Важливу роль для формування нового педагогічного мислення відіграють комплексні програми, спрямовані на розвиток комунікативних умінь і навичок.

Так, зростанню комунікативної ефективності сприятиме впровадження у закладах педагогічної освіти такого виду групової психолого-педагогічної взаємодії, як група зустрічей. Основна увага у такій формі роботи зосереджується на пошуку власної автентичності і засобів представлення свого Я іншим. Атмосфера довіри і взаємопроникнення, яка створюється у цих групах, спонукає її учасників до обміну особистісно значущими думками і почуттями.

Повноцінне “розкриття” учителів у ході тренінгу відбувається поступово, з кожним новим етапом групового процесу: знайомство, перші спроби саморозкриття і подолання внутрішнього супротиву, роздуми над власними переживаннями, розвиток у групі комунікативних зв'язків, прийняття себе й інших тощо.

У ході такого спілкування, яке позбавлене рольового забарвлення, руйнуються професійні стереотипи учителів, розвивається вміння сприймати себе і оточуючих неупереджено, глибоко, із розумінням індивідуальних особливостей. Як наслідок, формується комунікативна культура педагогів, що у повсякденній педагогічній практиці виявляється в зверненні до нових аспектів особистісного розвитку, нових методів навчання і виховання, нових засобів самовираження і рефлексії.

Важливим елементом тренінгу є аналіз типових проблем у спілкуванні, виявлення педагогічної неефективності вирішення цих проблем за допомогою погроз, порад, заохочень тощо. Учителі навчаються так званому емпатійному слуханню і побудові свого мовлення у формі конгруентних Я-висловлювань.

По завершенні роботи у групах зустрічей змінюються світоглядні орієнтири учителів: вони намагаються приділяти своїм відносинам з учнями стільки ж уваги, скільки й змісту навчального матеріалу; формується адекватне сприйняття творчих ідей і пропозицій учнів; розв'язання міжособистісних суперечностей відбувається колективно, а не у традиційній дисциплінарній манері, спостерігаються позитивні зрушення у стосунках з близькими людьми, колегами.

Таким чином, вирішується основне завдання тренінгу – допомогти учителю освоїти основні закони і правила ефективного спілкування. Учитель починає усвідомлювати, що якість навчально-виховного процесу визначається якістю міжособистісного спілкування учителя й учня, яке, в свою чергу, залежить від ступеню сприйняття себе кожним суб'єктом педагогічної взаємодії.

Актуальним для професійного зростання як майбутніх учителів, так слухачів курсів підвищення кваліфікації є також тренінг з використанням елементів системи К.С.Станіславського, в якій уперше вирішується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявом таланту особистості в діяльності. Це те тільки наука про акторську творчість, а й про те, як, спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати свої здібності... Вона – важливий засіб підвищення коефіцієнта корисної дії у творчій діяльності [7, с.75].

Метод фізичних дій К.Станіславського дозволяє дати відповідь на численні "Як?" у педагогічній практиці. Як розвивати педагогічні здібності? Як їх використовувати для досягнення найефективнішого науково-педагогічного і виховного результату? Як викликати естетичні почуття для мотивації пізнавального процесу і формування світогляду?..

Розуміючи дії як єдність фізичного і психічного, К. Станіславський не виокремлює елементів внутрішньої чи зовнішньої, тілесної чи душевної поведінки виконавця дії, а передбачає їх континуумність, цілісність, а отже, і поєднання методу та відповідної педагогічної техніки. Саме тому майстерність педагога та актора визначається трьома взаємообумовленими складниками: теорією, технікою і методами роботи над матеріалом, його організацією і впровадженням у дію [7, с.77].

Одним із напрямів удосконалення професійної майстерності у закладах післядипломної педагогічної освіти є розвиток управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Актуальними для менеджерів освіти все більше стають особистісні характеристики, пов'язані з ефективними комунікаціями, кооперацією між людьми, мотивацією, умінням формувати команду і працювати у ній, мистецтвом ведення переговорів і досягнення компромісних рішень.

Виявлення і розвиток зазначених якостей відбувається у ході соціально-психологічного тренінгу для керівників, основною метою якого є гармонізація управлінських умінь директора школи з його індивідуальними, психологічними особливостями. Основний зміст навчання полягає у виробленні управлінських рішень у ситуаціях ділової взаємодії.

Не підлягає сумніву, що діяльність сучасного керівника значною мірою складається із спілкування (за даними психологічних досліджень, його частка складає 65% професійної діяльності), яке може бути як безпосереднім, так і опосередкованим, включати ділові і неформальні бесіди.

У ході тренінгу відбувається глибоке вивчення таких аспектів професійного розвитку директора школи, як: комунікативні й управлінські знання, уміння, якості, організація й проведення ефективних переговорів, досягнення взаєморозуміння, робота в команді. Проте найбільш значущим досягненням для кожного учасника тренінгу є прийняття себе як активного учасника полісуб'єктної взаємодії, як члена команди, що об'єднана спільною метою.

Висновки... Таким чином, у царині методів педагогічної освіти відбувається поступовий перехід від традиційного монологічного, інформаційного підходу з акцентом на освоєнні системи знань, умінь і навичок, до особистісно-орієнтованого підходу, що зосереджує увагу на розвитку учителя як суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного ефективно використовувати певні знання, уміння і навички у відповідності із педагогічною ситуацією.

Відмова від пасивних, монологічних форм підготовки учителів і перехід до активних проблемних, діалогічних методів освоєння педагогічного досвіду дозволяє вирішити низку актуальних для педагогічної освіти проблем. Серед таких проблемних ланок слід відзначити необхідність підвищення, по-перше, практичної спрямованості педагогічної освіти; по-друге, комунікативної культури учителів, що дозволить ефективно будувати спілкування з колегами, учнями, батьками та розв'язувати конфліктні ситуації; по-третє, значущості не тільки суто професійних знань, а й цілісного особистісного потенціалу учителя.

Удосконалення психолого-педагогічної підготовки учителя, з огляду на визначені пріоритети, має охоплювати такі напрями:

1. Утвердженням в якості нової методологічної основи полісуб'єктного підходу до організації педагогічної взаємодії. Відмова від стереотипів моносуб'єктної педагогіки. Практична реалізація принципів діалогізації, проблематизації, персоніфікації та індивідуалізації педагогічної взаємодії.

2. Перехід від пасивних інформаційних, монологічних форм підготовки учителів до активних проблемних, діалогічних методів освоєння педагогічного досвіду.

3. Формування нового розуміння педагогічної майстерності учителя як результату особистісного зростання у професійній галузі, удосконалення його цілісного творчого і особистісного потенціалу, що виступає у нерозривному зв'язку із педагогічною позицією учителя у соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу.

В основу моделі педагогічної взаємодії нового типу покладено гуманістичну ідею співробітництва як спільної розвивальної діяльності суб'єктів навчання, для якої характерне взаєморозуміння, проникнення у духовний світ одне одного, колективний аналіз ходу і результатів цієї діяльності. Освітній процес у цьому випадку здійснюється виходячи з потреб та інтересів кожної із сторін – учителя й учня. В рамках цієї моделі головним завданням педагога стає організація умов не лише для здійснення проблемно-методологічної стратегії навчально-пізнавальної діяльності учнів, але і включення їх у процес гуманістично-орієнтованого полісуб'єктного діалогу.

Література

1. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 230 с.
2. Добрович А. В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. В.Добрович. – Минск : Технопринт, 1997. – 246с.
3. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / Светлана Павловна Иванова. – Псков : ПГПИ им С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А.Колесникова. – СПб: Питер, 2001. – 226 с.
5. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / Александр Михайлович Новиков. – М.: Из-во «Эгвес», 2008. – 136 с.
6. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / Орлов Александр Борисович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
7. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А.Зязюн, Л. В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
8. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164–168.

Анотація

У статті представлено обґрунтування гуманістичної сутності полісуб'єктної педагогічної взаємодії у сучасному освітньому просторі, визначено концептуальні основи підготовки учителя до професійної діяльності на засадах співробітництва.

Аннотация

В статье представлено обоснование гуманистической сущности полисубъектного педагогического взаимодействия в современном образовательном пространстве, определены концептуальные основы подготовки учителя к профессиональной деятельности на принципах сотрудничества.

Summary

The article presented the essence of humanistic study poly subjective teacher interaction in the modern educational space, defined by the conceptual framework of teacher training for professional work on the principles of cooperation.

Подано до редакції 7.12.2009 р.

□ 2009

Мендрух Ю.М.

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ З МАРКЕТИНГУ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу передбачає застосування рефлексивного підходу до цього процесу як з боку викладача, так і з боку майбутнього маркетолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблему дослідження рефлексії висвітлено в працях таких дослідників як М.Г.Алексєєв, А.З.Зак, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, А.О.Тюков, Г.П.Щедровицький, О.О.Бодальов, Г.М.Андрєєва, Н.І.Гуткіна, Л.А.Петровська розглядають рефлексію у комунікативному аспекті.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягала у здійсненні аналізу сутності поняття "рефлексія", обґрунтуванні доцільності та розкритті особливостей застосування рефлексивного підходу до формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця з маркетингу.

Виклад основного матеріалу дослідження... Реалізація рефлексивного підходу полягає в рефлексивному аналізі власного "я", партнера зі спілкування, актів ділового спілкування майбутніх фахівців з маркетингу та власне процесу формування комунікативної компетентності. Необхідність такого аналізу пояснюється тим фактом, що лише усвідомлення суб'єктом особливостей свого спілкування робить можливим закріплення наявних позитивних елементів комунікативної поведінки та створює підґрунтя для їх корекції з метою підвищення ефективності як міжособистісної так і професійної взаємодії. У процесі усвідомлення власної освітньої діяльності суб'єкт, що навчається, акцентує свою увагу не лише на отриманих знаннях, а й на структурі діяльності, в ході якої він їх отримав □22□. Якщо ж проігнорувати важливість здійснення рефлексивного аналізу, то формування комунікативної компетентності може обмежитись оволодінням