

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

МОРОЗОВ Володимир Віталійович

УДК 1:316.3] : 37

**ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В СИСТЕМІ
ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Науковий консультант –
Вашкевич Віктор Миколайович,
доктор філософських наук,
професор

Київ –2015

З М І С Т

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУВ СУЧАСНІЙ ОСВІТІ.....	19
1.1. Поняття та природа педагогічного дискурсу сучасної освіти.....	19
1.2. Суб'єкт та об'єкт технологій педагогічного дискурсу.....	46
Висновки до першого розділу.....	75
РОЗДІЛ 2. ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	82
2.1. Цільовий, мотиваційний, діяльнісно-змістовний та оціночно- результативний компоненти педагогічного дискурсу.....	82
2.2. Поняття та структура психологічних засад педагогічного дискурсу...	119
Висновки до другого розділу.....	156
РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	161
3.1. Науково-філософська площина педагогічного дискурсу.....	161
3.2. Інформаційна площина педагогічного дискурсу.....	193
Висновки до третього розділу.....	226
РОЗДІЛ 4. АКСІОЛОГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	231
4.1. Протиріччя впровадження філософії педагогічного дискурсу в систему сучасної української освіти.....	231
4.2. Філософська платформа міжнародного педагогічного дискурсу.....	262
Висновки до четвертого розділу.....	309

РОЗДІЛ 5. ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСКУРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	313
5.1. Культура педагогічного дискурсу.....	313
5.2. Принципи підготовки педагога до впровадження дискурсивних технологій.....	343
Висновки до п'ятого розділу.....	379
ВИСНОВКИ.....	383
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	394

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація освіти, яка здійснюється в Україні як відповідь на запити глобалізованого світу, є складним процесом, який має як внутрішні, так і зовнішні суперечності, а його вивчення є справою тривалою, копіткою й багатоаспектною. Це пояснює, чому не кожен учасник освітнього процесу не відразу спроможний досягнути суті змін, що розгортаються. Часто управлінські рішення, котрі приймаються керівниками всіх рівнів, не лише не мають достатнього наукового обґрунтування, але й не повною мірою сприймаються тими, хто має виконувати ці рішення. Останнє викликає певну суспільну напругу, непорозуміння й незадоволення з боку педагогічної громадськості, роботодавців, батьків, учнів чи студентів. Усе це відбувається на тлі глибокої матеріальної й духовної кризи, яка охопила сучасну цивілізацію.

Філософська парадигма педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти має змінити свій зміст і контури у відповідь на внутрішні запити – державотворчі процеси, впровадження ринкових і демократичних відносин, формування політичної нації й громадянського суспільства, відродження культури тощо. Нагальними мають бути й такі інновації, котрі відповідають на зовнішні запити глобалізаційних процесів та інформаційної революції. Однак, відшукати єдино правильну (оптимальну, доцільну саме в цих умовах) модель розвитку освіти, яка б забезпечила підготовку людини до життя у нинішньому та майбутньому суспільстві практично неможливо, та й, очевидно, непотрібно, адже в такому випадку чи не єдиний вихід – в поліальтернативності. Очевидно, ситуація в українській освіті не може не змінюватись, тому, реагуючи на зазначені запити, в Україні поступово формується національна система освіти. Вона має відповідати вимогам часу й бути цілком співмірною з освітніми системами розвинених країн європейського простору. Вона вибудовується у відповідності з рекомендаціями Лісабонських і Болонських домовленостей, інших

принципових рішень Форумів міністрів (експертів) освіти країн європейського простору освіти. Етапними у цьому розумінні можна вважати такі національні стратегії, як Державна програма «Освіта. Україна XXI століття» (1993 р.), «Національна доктрина розвитку освіти XXI століття» (2002 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.).

Серед основних напрямів модернізації освіти передбачено реалізувати такі пріоритети, як забезпечення національного характеру освіти й національного виховання; особистісна орієнтація освіти; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти на основі впровадження інформаційних технологій; розвиток системи безперервної освіти; формування здорового способу життя та екологічної культури; реалізація мовних стратегій в освіті; впровадження державно-громадського характеру освіти; розширення автономії університетів; поглиблення міжнародного співробітництва та розширення сфери академічної мобільності викладачів та студентів тощо.

Знаковим для України стало прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» (2014р.), спрямованого на розширення академічних свобод і можливостей, підвищення організованості та відповідальності кожного з учасників навчально-виховного процесу у вищій школі. Послідовна імплементація положень даного документу, безсумнівно, сприятиме утвердженню української освіти у колі найбільш розвинених, ефективних і конкурентоспроможних систем освіти не лише європейського простору, але й світу.

Важливим пріоритетом сучасної освіти в контексті її модернізації є впровадження дискурсивних технологій. І це зрозуміло й перспективно. Дискурс – це свобода й творчість, авторитет учителя й учня, педагога й студента; це науковий пошук, новаторське рішення, пропозиція на вдосконалення. Дискурс – це технологія реалізації педагогічної майстерності, постійна робота над собою, пошук переконливих аргументів, які б забезпечили сприйняття власної точки зору як легітимної й такої, з якою

потрібно рахуватися. На жаль, технології педагогічного дискурсу, розроблені в українському полі освіти, ще недостатньо впроваджені у життя. Ними володіють лише незначна кількість педагогів-новаторів. Загальна ж маса суб'єктів педагогічного процесу все ще дотримується традиційних для освіти минулого століття «просвітницьких» методів навчання. Формування компетенцій педагогічного дискурсу ми розглядаємо як завдання актуальне, першочергове й нагальне. Реалізація дискурсу являє собою поле свободи педагогічної творчості, а тому є напрямом, який заслуговує на першочерговий розвиток. Головні принципи цього процесу ми маємо намір проаналізувати у даній дисертаційній роботі.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Дослідження технологій дискурсу мають глибокий історичний характер. Першою своєрідною моделлю дискурсу стали сократівські та платонівські діалоги з приводу тлінного й вічного, добра й зла, справедливості й рівності. Певні дискурсні практики мали місце і в філософсько-релігійних творах представників інтелектуальної еліти Середньовіччя. І.Кант використовував поняття «дискурсивної свідомості» як опозиційної щодо «мислення інтуїтивного». Більш активно й широкоформатно використовували цей термін представники французької школи дискурсивного аналізу, зокрема, М.Фуко, Л.Альтюсер, Ж.Дерріда, Ж.Лакан та інші.

У вітчизняній філософській, педагогічній та культурологічній літературі до проблеми «дискурсу» звертались такі вчені, як Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, В. Аршинов, О. Афанасьєв, В. Бакіров, Г. Батіщев, М. Бердяєв, П. Блонський, В. Бех, І. Бех, В. Биков, В. Бондар, В. Вікторов, Л. Вовк, Г. Волинка, В. Воронкова, Л. Виготський, Г. Волков, Е. Герасимова, С. Гончаренко, В. Давидов, Д. Дзвінчук, О. Джура, В. Дзоз, І. Зязюн, В. Келле, Л. Киященко, О. Князева, В. Кремінь, С. Кримський, В. Луговий, М. Лукашевич, М. Михальченко, Н. Мозгова, В. Моїсеєв, В. Огнев'юк, В. Пазенок, В. Савельєв, З. Самчук, С. Сисоєва, О. Уваркіна, І. Цехмістро, В. Ярошовець та інші.

В останні роки захищено ряд тематичних дисертацій, зокрема, Н. Антонова, Л. Колток, О. Кучерява, А. Ліпаєв та інші.

Разом з тим, незважаючи на досить широкий перелік опублікованих праць, проблему філософії педагогічного дискурсу не можна вважати вичерпаною повною мірою. Існує низка питань, які потребують більш глибокої й розгорнутої відповіді.

Серед них – теоретико-методологічні проблеми дослідження дискурсивних технологій у сучасній освіті (поняття «педагогічного дискурсу» в системі сучасної освіти; предмет та методологія педагогічного дискурсу; мета та результат педагогічного дискурсу; творча природа педагогічного дискурсу; форма та зміст педагогічного дискурсу тощо). Актуальними є завдання дослідження суб'єкт-суб'єктних відносин в системі технології педагогічного дискурсу; основних складників (напрямів) філософії педагогічного дискурсу.

Потребує більш глибокого дослідження наукова компонента філософії технології дискурсу, зокрема, у контексті розуміння педагогічного процесу як «просвітництва» (таке розуміння домінувало в традиційних педагогічних системах) і як «дослідницької діяльності»; визначення потреби в підвищенні наукового потенціалу педагогічного процесу в період інформаційної революції, основних напрямів розгортання наукових досліджень. Розширення міжнародних зв'язків українських університетів потребує формування філософської платформи та визначення основних принципів та напрямів міжнародного педагогічного дискурсу. Не менш важливими є дослідження психологічних засад педагогічного дискурсу, основних протиріч впровадження філософії педагогічного дискурсу в систему сучасної української освіти його інформаційного супроводу, формування культури педагогічного дискурсу та підготовки педагогічних кадрів до впровадження (реалізації) дискурсивних технологій.

Враховуючи актуальність та недостатньо повну розробленість проблеми, автор обрав її у якості предмета самостійного теоретичного аналізу.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дана робота пов'язана із темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова “Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя” (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №5 від 22 грудня 2006 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 25 травня 2012 р.).

Мета дисертаційного дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні філософії педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти на початку ХХІ століття в контексті глобалізаційно-інформаційної трансформації освіти.

Вказана мета вимагає послідовного розв'язання таких дослідницьких завдань:

- дослідити поняття та природу дискурсу сучасної освіти;
- проаналізувати суб'єкт та об'єкт технологій педагогічного дискурсу;
- з'ясувати цільовий, мотиваційний, діяльнісно-змістовний та оціночно-результативний компоненти педагогічного дискурсу;
- виявити сутнісні риси та структуру психологічних засад педагогічного дискурсу;
- дослідити науково-філософську та інформаційну основу педагогічного дискурсу;
- виявити протиріччя впровадження філософії педагогічного дискурсу в систему сучасної української освіти;

- проаналізувати філософську платформу міжнародного педагогічного дискурсу;
- визначити особливості культури педагогічного дискурсу;
- обґрунтувати принципи підготовки педагога до впровадження дискурсивних технологій.

Об'єкт дослідження – педагогічний дискурс як соціокультурний феномен та освітня технологія.

Предмет дослідження – особливості впливу філософської парадигми на розвиток педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти.

Методи дослідження. Дане дослідження здійснене на таких основних принципах: об'єктивності, історизму, системності, практики та розвитку, сходження від абстрактного до конкретного і навпаки.

Серед методів дослідження, які застосовувались в роботі, окремо слід назвати:

1) метод діалектики у її сучасному розумінні, який дозволив представити педагогічний дискурс у всіх його взаємозв'язках і взаємозалежностях;

2) метод системного аналізу, який дозволив проаналізувати взаємний зв'язок елементів педагогічного дискурсу як системи;

3) історичний метод, що дозволив прослідкувати генезу педагогічного дискурсу;

4) порівняльний метод, за допомогою якого здійснено компаративний аналіз педагогічного дискурсу різних країн;

5) метод герменевтики, який дозволив проникнути у внутрішню структуру процесу трансформації педагогічного дискурсу;

6) аналітико-прогностичний метод, який уможливив обґрунтувати принципи підготовки педагога до впровадження дискурсивних технологій, а також зробити конкретні висновки, теоретичні та практичні рекомендації з модернізації системи педагогічної освіти.

Достатня ступінь обґрунтованості положень роботи, окрім іншого, забезпечена використанням широкої джерельної бази. Системна цілісність проблеми філософських засад педагогічного дискурсу спонукала автора осмислити його шляхом застосування різноманітних методів філософських, загальнонаукових та міждисциплінарних методів.

Наукова новизна дослідження визначається тим, що в ньому системно обґрунтована філософія педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти на початку ХХІ століття в контексті глобалізаційно-інформаційної трансформації освіти.

Вперше:

- *системно досліджено поняття та природу педагогічного дискурсу сучасної освіти. Феномен педагогічного дискурсу є багатограним, тому розуміється багатьма вченими по-різному й трактується з позиції різних наукових парадигм. Показано, що поняття «дискурс» у педагогіці на сучасному етапі її розвитку розглядається у контексті становлення й розвитку педагогічного знання – понятійного й достовірного настільки, наскільки обґрунтовані педагогічні поняття, що ввійшли до нього, й орієнтири педагогічної діяльності. Дискурс у педагогіці перебуває в центрі дослідницької уваги з погляду мовного відбиття й конструювання педагогічної реальності: як мовний (зафіксований у мові) поняттєвий зміст сполучається із позамовним змістом (зафіксованим у діяльності). В концепті «дискурс» є дві ознаки: по-перше, «мова в живому спілкуванні», й, по-друге, зв'язок з «людиною, що говорить». Педагогічний дискурс, до якого входить взаємодія учнів та вчителів, батьків та учителів, учнів між собою, завжди має розумітися у ширшому соціально-політичному контексті, який визначає «правила гри» при цій сфері, наприклад, захисту прав учня, культура й традиції відносин між вчителями та учнями, педагогами й батьками, форми залучення батьків до участі у шкільних справах;*

- *грунтовно проаналізовано особливості суб'єкта і об'єкта технологій педагогічного дискурсу, якими є водночас і вчитель, й учень.*

Суб'єктом педагогічного дискурсу є лише та людина, яка свідомо ставиться до цілей освіти, до самого себе, своєї діяльності та її результатів, тобто усвідомлює умови, прийоми й методи суб'єктної активності. Це стосується і вчителів, і учнів. Суб'єктна парадигма освіти орієнтує вчителя на педагогічну діяльність нового дискурсивного типу, побудованого на принципах гідності й відповідальності. Сенсом педагогічної праці в цій парадигмі є учень, і зміни, що відбуваються з ним під впливом учителя, слугують регулятором педагогічної діяльності. Учитель повинен бути відкритим, природним, ставитися до учнів з довірою, намагатися зрозуміти їх позицію. Учитель як суб'єкт педагогічного дискурсу стає не лише людиною, здатною передати знання та вміння, але він самостверджується у власній діяльності, перетворює себе, оцінює її результати і свою роль в їх досягненні. Професійні зміни вчителя пов'язані зі змінами в його учнях та з можливістю бачити ці зміни й будувати свою діяльність відповідно до них. Учитель, здатний побачити неповторність іншого, відкриває можливість побачити й унікальність його стосунків з іншим, і, врешті-решт, власну унікальність. Для посилення ролі учня як суб'єкта педагогічного дискурсу вчені пропонують переорієнтувати навчально-виховний процес у наступних напрямках: з технократичної підготовки – на розвиток його суб'єктності; з управління ззовні – на поширення внутрішнього самоврядування; з потреби засвоєння знань, умінь, навичок – на оволодіння методологією діяльності, технологіями розвитку критичного мислення; з традиційної практики засвоєння знань – на інтенсивну життєдіяльність суб'єкта;

- виявлено сутнісні риси філософської парадигми педагогічного дискурсу. На початку XXI ст. суспільство зіткнулося з низкою серйозних кризових процесів глобально-соціального, екологічного й іншого характеру. З одного боку, науково-технічний прогрес призвів до порушення рівноваги між техногенними та природними процесами, що створило загрозу існуванню самого людства. З іншого боку, технократичні тенденції в науці й освіті, прагнення отримати знання заради панування над природою призвели

до збіднення духовної складової суспільства, спотворення його моральних принципів. Активно розвиваючись, сучасна наука впливає на інші соціальні сфери життєдіяльності суспільства, і в першу чергу, на сферу освіти. Освіта виступає як найважливіший фактор, котрий сприяє адекватному вирішенню проблем глобалізації. Сьогодні наукове знання стає основою організації людей, необхідною умовою їхньої спільної діяльності. Воно у все більшій мірі набуває значення інтегруючої першооснови в суспільному житті, приходячи на зміну традиційним формам об'єднання людей. Знання й інформація в сучасному суспільстві впливають на розвиток педагогічного дискурсу. Проникнення практично в усі сфери соціального життя інформаційних технологій тісно пов'язане з процесами глобалізації, суть якої – це прояв сучасної науково-технічної, інформаційної та інтелектуальної революції. Стосовно освіти й педагогічного дискурсу вона розкривається через органічний зв'язок науки з виробництвом, у перетворенні виробництва в широкомасштабний інноваційний процес, у виникненні нового способу виробництва, заснованого на інформаційних технологіях, до яких залучаються як викладачі, так і студенти;

- комплексно досліджено науково-філософську та інформаційну основу педагогічного дискурсу. За своєю сутністю освіта виступає як інформаційний процес, що передбачає різноманітні процедури пошуку, передачі, накопичення, зберігання, перетворення та відтворення інформації. Отже, в будь-якому суспільстві завжди існує необхідність організації інформаційного супроводу освіти загалом і педагогічного дискурсу, зокрема. Поняття та структура інформаційного супроводу освіти розкривається через низку споріднених понять, зокрема, «інформатизація освіти», «інформаційне навчальне (освітнє) середовище», «інформаційно-освітня система», «інформаційне забезпечення». Ефективність інформаційного супроводу сучасної освіти залежить від впровадження новітніх інформаційних технологій педагогічного дискурсу. Нові інформаційні технології в освіті передбачають три складові: технічні пристрої, програмне й навчальне

забезпечення. Одним з наслідків впровадження інформаційних технологій в педагогічний процес стає трансформація форм інформаційного представлення предмета педагогічного дискурсу. Нові умови, в яких відбувається розгортання педагогічного дискурсу, вимагають також підвищення інформаційної грамотності й культури дискурсантів;

- *обґрунтовано принципи підготовки педагога до впровадження дискурсивних технологій.* Так, формуванню дискурсивних умінь та навичок майбутніх педагогів сприяє ряд чинників. По-перше, гурткова та індивідуальна науково-пошукова діяльність. По-друге, виконання учнем позанавчальних завдань, індивідуальна дослідна й реферативну роботу під керівництвом викладача, науковців ВНЗ. По-третє, заняття в наукових товариствах, відвідування предметного наукового гуртка, факультативних занять, робота в лабораторіях. По-четверте, участь у тематичних масових заходах, додаткове поглиблення рівня знань з профільних дисциплін, реалізація творчих запитів на самостійну науково-дослідницьку роботу студентів. Так, науково-дослідна робота є одним із провідних факторів формування дискурсивних компетенцій майбутніх педагогів. Вона розвиває здатності майбутніх педагогів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також спрямована на застосовування інноваційних підходів у навчанні та вихованні, що є невід'ємними складовими педагогічного дискурсу.

Уточнено:

- *особливості цільового, мотиваційного, діяльнісно-змістовного та оціночно-результативного компонентів педагогічного дискурсу.* Так, цільовий компонент виявляється, насамперед, у його меті та способах цілепокладання. Мета педагогічного дискурсу здійснюється як перехід від зовнішнього (постановка мети ззовні) до внутрішнього планів (самостійна постановка мети) через спільну діяльність і спілкування дитини й дорослого. Мотиваційний компонент структури педагогічного дискурсу пов'язаний з окресленням мотивів, які безпосередньо беруть участь під час реалізації

навчальної діяльності, з визначенням зв'язків між провідними мотивами навчання та іншими збудниками діяльності, з відбором комплексів мотивів, найбільш адекватних продуктивному педагогічному дискурсу, з виявленням зовнішніх і внутрішніх факторів, котрі формують навчальну мотивацію. Діяльнісно-змістовний компонент структури педагогічного дискурсу операційно й технологічно мало опрацьований в сучасній науковій літературі. Оціночно-результативний компонент структури педагогічного дискурсу є не менш важливим, ніж попередні і трактується як процес відображення об'єкт-об'єктних, суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин зверхності й переваги. Вона реалізується під час довільного й мимовільного порівняння, звірки, зіставлення предмета оцінки й оціночного обґрунтування, для визначення певних критеріїв, еталонів тощо;

- *сутнісні риси та структури психологічних засад педагогічного дискурсу*, таких як: діалогічність; аксіологічність (передбачає постійне взаємооцінювання дискурсантів); реверсивність (постійне й різноманітне варіювання змісту та форми спілкування); інтерактивність тощо. Основними шляхами дестереотипізації свідомості дискурсантів є: демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу та управління освітою, організація навчально-виховного процесу на засадах індивідуалізації, створення відповідних умов для підготовки фахівців майбутнього. Досягнення зазначених цілей має спиратися на емоції й почуття як супровідні сили педагогічного дискурсу, адже емоції безпосередньо залежать від педагогічної діяльності та впливають на її хід. Гармонізація емоційно-інтелектуальної взаємодії забезпечується, на нашу думку, здатністю педагога в процесі дискурсу активувати в інших його учасників інтерес, здивування, емоцію здогадування, почуття гумору, впевненості в собі. За допомогою означених емоційно-інтелектуальних стимулів відбувається встановлення складних психічних зв'язків, забезпечується сприйняття інформації, оптимізується процес навчання, підвищується його результативність, ефективність. Психічний стан учасників педагогічного дискурсу має вагомий вплив на

успішність комунікації. Енергійність, стомленість, депресія, ейфорія, апатія, переживання втрати реальності є важливими чинниками, які необхідно враховувати, вивчаючи закономірності ведення педагогічного дискурсу.

Дістали подальшого розвитку:

- *засади філософської платформи міжнародного педагогічного дискурсу*, що полягають у єдності і взаємодоповнюваності трьох основних аспектів: загальні правила організації освіти (її технології) в європейському просторі; фундаментальні загальнолюдські цінності, на яких будується педагогічний процес (у їх співвідношенні з національними традиціями); основні напрями розвитку освіти в європейському просторі (рівний доступ до якісної освіти, освіта протягом життя, академічна мобільність, державно-громадський характер управління освітою). Сучасні критерії оцінювання якості освіти мають враховувати свободу для університетів у формуванні навчальних планів; значення якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм з метою підвищення їх якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах.

- *уявлення про протиріччя впровадження філософії педагогічного дискурсу в систему сучасної української освіти*. По-перше, це суперечність між суб'єктивною налаштованістю кожного дискурсанта на відстоювання власної точки зору та необхідністю пошуку спільної позиції та налагодження співпраці. По-друге, суперечність між наявним навчальним матеріалом (програми, підручники тощо), який практично однозначний і односпрямований, та «новим» змістом освіти, який має утримувати в собі «дискурсивне знання». По-третє, між потребою володіння педагогічними працівниками й учнями (студентами) навичками педагогічного дискурсу та реальним станом справ, коли вони входять у дискурс з притаманним «однолінійним мисленням». По-четверте, між сучасним міжнародним педагогічним дискурсом та станом нинішньої системи української освіти, яка не має усталених і міцних контактів із зарубіжним досвідом;

- *особливості культури педагогічного дискурсу*. На сучасному етапі поняття «педагогічна культура» трансформується в поняття «культури педагогічного дискурсу» як уміння (здатності) вчителя й учня вести полеміку відповідно до норм педагогічного процесу, вимог загальної культури та моралі. культура педагогічного дискурсу виступає проявом загальної педагогічної культури. Специфіка даного прояву пов'язана з певним аспектом педагогічного процесу, а саме педагогічним дискурсом як складною сукупністю мовних практик, спрямованих на формування уявлення про той об'єкт, який досліджується. Відповідно, поняття «культура педагогічного дискурсу» застосовується для визначення та оцінки міри готовності суб'єктів педагогічного дискурсу до участі в цьому процесі, дозволяє охарактеризувати якість самого процесу розгортання педагогічного дискурсу. Як компонент загальної педагогічної культури, культура педагогічного дискурсу містить основні структурні елементи педагогічної культури та виконує відповідні функції. Поняття педагогічного дискурсу за своєю сутністю висуває на перший план моменти взаємодії його суб'єктів.

Теоретичне та практичне значення дослідження виявляється в тому, що педагогічний дискурс розглянутий з філософської точки зору в системі основних напрямів модернізації освіти, таких як забезпечення національного характеру освіти й національного виховання; особистісна орієнтація освіти; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти на основі впровадження дискурсивних технологій; розвиток системи безперервної освіти; формування здорового способу життя та екологічної культури; реалізація мовних та мовленнєвих стратегій в освіті; впровадження державно-громадського характеру освіти; розширення автономії університетів; поглиблення міжнародного співробітництва та розширення сфери академічної мобільності викладачів та студентів тощо.

Результати дослідження можуть бути використані у навчальному процесі філософських та педагогічних спеціальностей вищих навчальних

закладів, стати основою спецкурсу «Філософія педагогічного дискурсу» для студентів гуманітарних спеціальностей.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є результатом самостійної дослідницької діяльності. Основні положення й висновки дисертації розроблені автором особисто, знайшли відображення у його наукових публікаціях і одноосібній монографії тавиносяться на захист.

Апробація результатів дослідження. Дисертація розглядалась і була рекомендована до захисту кафедрою соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, а також на ряді наукових конференцій, семінарів, зокрема: V Міжнародна науково-практична конференція «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Київ, 2012 р.); Всеукраїнський науково-методичний семінар «Інноваційні технології в дошкільній освіті: дитина в комп'ютерно-ігровому середовищі» (Київ, 2013 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Суспільно-політичні та соціокультурні процеси в Україні і в світі» (Київ, 2013 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Ціннісні орієнтації та світоглядні позиції людини у контексті сьогодення: восьмі Шинкаруківські читання» (Київ, 2013 р.); III Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання «Магістратура в освітньому просторі університету» (Київ, 2014 р.); III Міжнародна науково-практична конференція студентів і молодих вчених «Дитинство. Освіта. Соціум» (Київ, 2014 р.); Міжнародний освітній конгрес III міжнародна науково-практична конференція «Наукова еліта у розвитку держав» (Київ, 2014 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософія, суспільство, освіта: виклики сучасності» (Київ, 2014 р.); тощо.

Публікації. Основні положення дисертації відображено у авторській (одноосібній) монографії «Філософія педагогічного дискурсу» та 22

наукових статтях, опублікованих у фахових виданнях України з філософських наук; 4 з них опубліковані за кордоном.

Структура дисертації. Відповідно до визначеної мети та завдань дослідження робота складається із вступу, п'яти розділів (поділених на 10 підрозділів), висновків до кожного розділу, загальних висновків та списку використаних джерел (426 позицій). Загальний обсяг дисертації – 439 сторінки, основна частина дисертації – 393 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУВ СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

1.1. Поняття та природа педагогічного дискурсу сучасної освіти

Зміст поняття «дискурс» (від лат. *discursus* – судження; від франц. *discourse* та англ. *discourse* – мова), що традиційно розуміється в гуманітарних науках як комунікативна подія, яка розгортається у певному локусі, на сучасному етапі пережив низку трансформацій. Якщо підійти до слова «дискурс» з етимологічної точки зору, то воно розкладається на дві частини: «dis» – що буквально означає «в різних напрямках» і «courir» – що означає «бігти». Вважається, що вперше «дискурс» був введений в науковий обіг у працях з теорії лінгвістики тексту американським вченим З. Гаррісом у 1952 р., який вдався до словосполучення «аналіз дискурсу».

Проте й досі дефініції дискурсу є дискусійними, адже феномен дискурсу є багатограним, тому розуміється багатьма вченими по-різному й трактується з точки зору різних наукових парадигм. Аналіз джерельної бази дослідження дозволив виявити досить значний пласт науковців, котрі займалися розробкою різноманітних аспектів дискурсу, зокрема серед зарубіжних вчених це Ш. Баллі, Т. ван Дейк, Е. Бенвеніст, Р. Крейд, Б. Палек, П. Серіо, М. Фуко, З. Харріс, М. Хомський; серед вітчизняних – Н. Арутюнова, М. Бахтін, В. Борботько, О. Богданова, А. Вежбицька, В. Дем'янков, Т. Єжова, І. Ільїн, Ю. Караулов, В. Карасик, М. Макаров, Ю. Степанов та інші.

Особливо плідними для нашого дослідження стали роботи таких вчених як В. Андрущенко, Ф. Бацевич, В. Бех, І. Безкровна, О. Боровицька, В. Бурбело, В. Буряк, Н. Волкогон, Т. Воропай, О. Галапчук, Г. Жуковець, В. Жайворонок, С. Коновець, Д. Мамалига, Т. Нікульшина, Н. Непійвода,

О. Онуфрієнко, Л. Павлюк, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Різун, К. Сєдов, К. Серажим, Л. Синельникова, О. Селіванова, І. Соболева, В. Шинкарук, І.Шґерн, Г. Яворська та інші.

Якщо звернутися до «Лінгвістичного енциклопедичного словника», то там дискурс визначається таким чином: «Дискурс – зв’язний текст разом із екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та інших. чинниками; текст, узятий в подієвому аспекті... Дискурс – це мова, «занурена в життя» [19, с.136].

Як свідчить аналіз, видатний лінгвіст Е.Бенвеніст першим почав розглядати дискурс як «функціонування мови у живому спілкуванні». Він надає терміну «дискурс», який, вже існував у французькій лінгвістичній традиції та означав «промову при спілкуванні» або «текст», додаткове значення, а саме «мову, що присвоюється тому, хто говорить». Отже, він першим протиставив дискурс об’єктивній розповіді» [19, с. 136].

Дотримуючись теорії Е.Бенвеніста, французька лінгвістика під дискурсом має на увазі такий емпіричний об’єкт, який спонукає до роздумів про співвідношення між мовою, ідеологією та людиною [19, с.137].

Інший французький дослідник П. Серіо виділив вісім значень поняття «дискурс»:

- еквівалент поняття «мова», тобто будь-яке конкретне висловлювання;
- одиниця, що за обсягом переважає фразу;
- вплив висловлювання на його адресата з урахуванням ситуації;
- розмова як основний тип висловлювання;
- мова з позиції того, хто говорить на протигагу розповіді, яка враховує таку позицію;
- вживання одиниць мови, їх мовна актуалізація;
- соціально чи ідеологічно обмежений тип висловлювань, характерний для певного виду соціуму;

- теоретичний конструкт, що використовується для дослідження та виробництва тексту [298].

Слід відзначити, що в концепті «дискурс» є дві ознаки: по-перше, «мова в живому спілкуванні», й, по-друге, зв'язок з «людиною, що говорить». Варто зазначити, що вони стали основою для розуміння дискурсу у європейській і вітчизняній наукових школах аж до сьогодення.

Проте, повної чіткості у розумінні дискурсу все ж немає. Так, ще Т.А. ван Дейк у класичній роботі «Мова. Пізнання. Комунікація» відзначає, що дискурс є «розмитою категорією». Ця «розмитість» пояснюється, на думку автора, принаймні двома причинами: історією формування, коли в семантичній пам'яті лексеми затверджуються ознаки колишніх підходів і вживань з повною невизначеністю місця дискурсу в системі категорій і модусів існування мови [107].

Перед тим як підійти до аналізу поняття педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти треба звернутися до його загальної типології. В сучасній науковій літературі досить легко знайти різні підходи до типології дискурсу:

- як складного процесу мовленнєвої поведінки;
- як вербального обміну інформацією;
- як невербального спілкування між учасниками комунікації в певній ситуації та інші.

Зокрема, відомий дослідник Ф. Бацевич пропонує гомогенну класифікацію. В ній він використовує термін «дискурс» у різних значеннях, що, в свою чергу, дає змогу не тільки констатувати «розмитість» його семантичних меж, але й пов'язувати поняття «дискурс» з конкретними виявами комунікації в соціумі. Отже, дискурс, на думку вченого, підлягає такій типологізації:

- за виявом комунікації у суспільстві дискурс може визначатися як: комунікативний, мовний; вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, мовчання як його особливий різновид;

- за каналами спілкування: візуальний, слуховий; тактильний;
- за різновидами мовлення (формами мовленнєвої діяльності): усний, письмовий;
- за типами й формами мовлення, принципами побудови повідомлення: монологічний; діалогічний; наративний, риторичний, іронічний;
- за тотожністю з предметом дослідження різних наук: соціологічний, політологічний, філологічний;
- за індивідуальними характеристиками мовлення: особистісний, неповторний, колективний, авторитарний;
- за реалізацією у різних сферах спілкування: юридичний, політичний, газетний, кінодискурс, театральний, рекламний, святковий;
- за етнокультурними особливостями спілкування: міжкультурний, різномовний;
- за функціональним стилем: науковий, діловий, художньо-белетристичний;
- за виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців: етикетний, лайливий, дидактичний [107, с. 137–138].

Іншим важливим питанням є проблема розмежування дискурсу у комунікативній сфері, а саме: поділ дискурсу на, по-перше, особистісно-орієнтований і, по-друге, статусно-орієнтований або інституційний дискурси. Так, коли аналізують особистісно-орієнтований дискурс, мають на увазі такий дискурс, котрий передбачає всю сукупність особливостей особистостей і діяльності комунікантів, їх світогляду, культури тощо. Натомість, інституційний дискурс полягає у використанні певної системи професійно орієнтованих символів, тобто має власну «штучну мову», яка зрозуміла лише конкретним комунікантам.

На думку О. Селіванової, педагогічний дискурс належить до інституційного типу й співвідноситься з такими поняттями як юридичний

дискурс, науковий, рекламний, релігійний тощо [293,с.121]. Разом з тим, належність педагогічного дискурсу до інституційного типу не заперечує посиленої уваги педагога до психологічних характеристик учасників спілкування – визначальної риси дискурсу особистісно-орієнтованого.

У 70-х роках ХХ ст. виникає поняття «навчально-педагогічний дискурс» і стає частковим випадком для загального дискурс-аналізу (Дж. Сінклер, М. Култхард та ін.). Дослідники описували навчально-педагогічний дискурс як ситуативно й соціально визначену мовленнєву діяльність. Так, головною метою цих досліджень був, насамперед, лінгвістичний аспект взаємодії вчителів та учнів як на уроках в класі, та і в неформальній ситуації. Основними проблемами, навколо яких розгорталися дослідницькі сюжети, були:

- вивчення «функцій висловів» (ствердження, питання, відповідь, команда і т. д.) та способів їх інтерпретації;
- послідовність появи висловів різних функціональних типів;
- способи, засоби й порядок залучення «тем»; закономірності розвитку тематичної структури дискурсу на уроці;
- «право» мовців на мовлення: ким і як воно визначається, як реалізується [74].

З такою точкою зору не погоджується К. Добренькова [112], яка вважає, що педагогічний (освітній) дискурс виник ще в епоху Просвітництва у зв'язку з формуванням наукового підходу до осмислення дитинства, юнацтва й проблеми отримання знань представниками цих вікових груп.

Найчастіше словами, які ідентифікують педагогічний дискурс, є такі: текст, зв'язний текст, висловлювання, зв'язне мовлення, послідовність висловлювань, промова, сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій, мовлення, явище, когнітивний процес, спілкування, форма мовленнєвого спілкування, комунікативна подія, фрагмент дійсності, інтеракції, тип комунікативної діяльності, комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки, форми мовлення, стилі (підстили) мовлення, об'єктивно існуюча динамічна

система ціннісно-сислової комунікації суб'єктів освітнього процесу (Т. Єжова), методика дослідження.

Часто можна зустріти й літературно-образні описи дискурсу: об'єднувальне начало процесу комунікації, екстравертивна фігура комунікації (Ю.Прохоров), текст (мовлення), занурений у життя (Н. Арутюнова), накладання інформації тексту й знань людини на ментально-чуттєве інформаційне поле індивідуального «я» (Т. А. ван Дейк, І. Шгерн), життя тексту в нашій свідомості (К. Серажим), мова в мові (Ю.Степанов).

У педагогічному словнику-довіднику пропонується визначення цього поняття з позицій мовознавства: дискурс (лат. *discursum*) – найважливіший складник мовленнєвої події, мовленнєвий і невербальний обмін, що протікає в мовленнєвій ситуації.

Цей процес багаторівневий, він містить:

- 1) вербальну поведінку;
- 2) акустичну поведінку (гучність, висота, темп, паузи, ритм, тембр);
- 3) кінесичну поведінку (жести, міміка, поза);
- 4) просторову поведінку (знакове використання простору) [260, с.51].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки дискурсу системі технологій сучасної освіти розглядається як ракурс сприйняття навколишнього світу, який формує ідеальну поведінкову або дослідницьку модель і може рефлексуватися або не рефлексуватися суб'єктом. Можливість розгляду дискурсу як інструменту пізнання, що репрезентує особливий підхід до аналізу наукових феноменів і явищ, закладена, як зазначає В.Пічугіна, ще М.Фуко: дискурс, на його думку, – це не свідомість, що знайшла відбиття в мові, не сама мова й не суб'єкт, який мовою користується, а практика, що суттєво розширює можливості мови й пізнання, зі своїми законами й правилами формування [264]. Це означає наступне: принципи організації й функціонування мови «на абстрактному рівні» не збігаються з принципами організації й функціонування «на рівні людської взаємодії», тобто на рівні дискурсу (Є. Кожем'якин).

На цьому тлі вельми актуально постає питання про особливості впровадження педагогічного дискурсу в реальний освітній процес. У цьому контексті дослідниками висувається теза про відповідність критеріям передового педагогічного досвіду. До таких критеріїв, на думку В. Євтушевського, належать:

1) актуальність – відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання й виховання;

2) новизна – наявність у теорії та практиці раніше невідомих знань, форм і методів діяльності. Вона властива не тільки науковим відкриттям, а й раціоналізації окремих аспектів педагогічної діяльності;

3) результативність – підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання учителем (вихователем) і дітьми сил і часу для досягнення результату;

4) стабільність – використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу;

5) раціональність – досягнення високих результатів за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і оптимального використання часу;

6) перспективність – можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами [126, с. 65-66].

Аналіз педагогічного дискурсу та окремих його видів здійснюється як у власне педагогічних, так і в міждисциплінарних дослідженнях, у яких усебічно розглянуте становлення й розвиток освітнього (Г. Дмитрієв, К. Добренькова, Т. Тягунова та ін.), освітньо-педагогічного (Є. Кожем'якин, Є. Коротков), педагогічного (Т. Єжова, Н. Остражкова, Ю. Щербиніна, В. Bernstein та інші), медико-педагогічного (Л. Бейлінсон), рефлексивно-гуманістичного (О. Леонова), соціально-освітнього (М. Курбанов), навчального (С. Сергєєв, R. M. Gillies, M. Boyle, H. G. Widdowson та інші), навчально-виховного (Н. Белінова) й інших дискурсів.

Аналіз багатьох наукових текстів дозволяє визначити наступні види педагогічного

дискурсу: дидактичний; академічний; публіцистичний; соціалізуючий; спеціальний.

Плідним є підхід К. Добренькової, яка визначає педагогічний (освітній) дискурс як «макро- і мікрорівневі соціальні практики, і навіть спосіб, яким мова оформлює й формує соціополітичну реальність» [112, с. 107]. Педагогічний дискурс К. Добренькова розглядає на двох рівнях – макрорівні (вимагає участі великих соціальних груп населення, що вступають у полеміку щодо суспільно значимих подій, як, наприклад, проведення реформи освіти, запровадження єдиного державного іспиту, перехід від безкоштовної до платної освіти) та мікрорівні (шкільний клас, студентська аудиторія, конференція, семінар, розмова педагога з учнем тощо) [112, с. 107].

Варто зазначити, що на практиці обидва рівня дискурсу тісно пов'язані один з одним. Наприклад, педагогічний дискурс, до якого входить взаємодія учнів та вчителів, батьків та учителів, учнів між собою, завжди має розумітися в ширшому соціально-політичному контексті, який визначає «правила гри» при цій сфері, наприклад, захисту прав учня, культура й традиції відносин між вчителями та учнями, педагогами й батьками, форми залучення батьків до участі у шкільних справах тощо.

А. Михальська дає більш спеціалізоване визначення педагогічного дискурсу, розуміючи під цим терміном мовну поведінку в тому класі мовних ситуацій, для яких природа комунікативної події визначається як «навчання й виховання в професійній і освітній діяльності» [224, с. 171].

Натомість О. Дьякова звертає увагу на функціональність педагогічного дискурсу й характеризує його як «комунікацію освітніх закладів ... зі своїми споживачами» [120, с. 139].

М. Олешков у своїй праці «Соціокультурні проблеми в освіті» розглядає дидактичний дискурс як один з видів педагогічного й визначає його як «...систему взаємно обумовлених індивідуальних дій суб'єктів освітнього процесу, при якій поведінка кожного з учасників виступає одночасно й стимулом і реакцією на поведінку інших» [248, с. 65].

У роботах з педагогічної риторики визначення педагогічного дискурсу пов'язують з потоком мовленнєвої поведінки вчителя на уроці. Таку концепцію представлено в працях Л. Антонової, А. Габідулліної, Т. Ладиженської, О. Мурашова, В. Русецького, О. Філіппова та інших.

В системі технологій сучасної освіти педагогічний дискурс грає подвійну роль. З однієї сторони, дискурс є складовою частиною самої освітньої події, з його допомогою й на його основі будується комунікація педагога з аудиторією. Будь-яка гносеологічна й когнітивна предметність набуває статусу освітнього знання лише тоді, коли вона включена до конкретної дискурсивної практики.

Проте, водночас, дискурс як концепт методологічної стратегії використовується як для аналізу існуючої освітньої ситуації, так і для побудови теоретично обґрунтованих практик у вищій освіті. Отож, дискурс, що є своєрідною формою існування знань, детермінує певні стандарти існування, формує певні вимоги й, безперечно, може бути критерієм оцінки змісту того, що складає два ракурси поняття «освіта».

В першому ракурсі йдеться про дискурс з точки зору чистої суб'єктності, зокрема про форми присутності суб'єкта у його мові, про якісні характеристики дискурсу, а також про засоби співвідношення суб'єкта з його мовою. В цьому сенсі дискурс виступає як своєрідна легітимація суб'єкта через його роль, функції та значення, що домінують і культурній традиції суспільства. Дискурс, власне, означає мову, котра дбає про забезпечення та збереження простору індивідуальної суб'єктивності. В ньому набуває значимості момент інтеріоризації об'єктивних істин у внутрішній світ суб'єкта, що вважається одним з різновидів культурної події. Аналіз цього ракурсу педагогічного дискурсу спрямований на закони засвоєння практики дискурсу учнем (студентом). Ця практика є однією з форм його роботи зі знанням.

У другому ракурсі «освіти» за допомогою поняття «педагогічний дискурс» вирішується проблема демаркації у сфері освітньої події через

розрізнення змісту знання всередині когнітивного поля. Дискурсивний стан знання віддзеркалює певний рівень або міру його мовної «трансформації», запитів у культурі, науці, освітній практиці. У цьому ракурсі дискурс розуміється як форма роботи зі знаннями, котра дозволяє ставити певні вимоги до його змісту, формує власну дискурсивну практику перевірки освітньої цінності знання [335, с. 19].

Відмітимо, що головною метою будь-якого дискурсу є досягнення стану порозуміння між адресатом та адресантом, проте кожний вид дискурсу має специфічну мету й функції. Є підстави вважати, що мета педагогічного дискурсу має, як і мета освіти загалом, трикомпонентний характер: у професійній області – формування базових компетенцій учасників освітнього процесу, в суспільному житті – повноцінна соціалізація особистості в суспільстві, в особистісній сфері – становлення повноцінної особистості.

Дослідники вважають, що досягненню визначеної мети сприяє усвідомленню та реалізації суб'єктами педагогічного дискурсу наступних цілей:

- інформаційної – взаємний обмін науковою й навчальною інформацією;
- ціннісно-орієнтаційної – передавання суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей;
- регулятивної – переконання, навіювання та інші засоби впливу для регуляції спільної діяльності;
- соціальної – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії;
- спонукальної – мотивація діяльності студента, його психологічна підтримка [335, с. 26].

Вони визначають також соціальний та психологічний змісти педагогічного дискурсу:

- 1) соціальний зміст педагогічного дискурсу визначається тим, що це спосіб передавання форм і змісту соціального досвіду, культури; засіб

задоволення потреби людини в іншій людині; передумова психічного розвитку індивіда; чинник формування особистості.

2) психологічна сутність педагогічного дискурсу полягає в тому, що він розкриває психологічний зміст однієї людини для іншої, завдяки чому взаємозбагачується духовний світ і викладача, й студента [335].

Традиційно дискурсу приписують такі основні характеристики як можливість вибору та невідкладність. Перша полягає в тому, що дискурс є продовження вибору, під час якого вибираються одні значення й відкидаються інші. А друга – в тому, що дискурс завжди має природу події. Комулятивно це й надає можливість скласти вислів з ще не висловлених фраз.

Узагальнюючи все зазначене вище, можна констатувати наступне визначення терміну «педагогічний дискурс»: педагогічний дискурс – це об'єктивно існуюча динамічна система, що функціонує в освітньому середовищі навчального закладу. Вона включає учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності й змістовну складову освіти, відбиває стилістичну специфіку педагогічної взаємодії суб'єктів, що й забезпечує формування ключових компетенцій учасників освітнього процесу (соціокультурну, комунікативну, когнітивну, міжкультурну, інформаційну) [121].

Разом з тим дискусійним при визначенні педагогічного дискурсу залишається питання його структури. За Р.Култхардом, Дж.Сінклером, у педагогічному дискурсі диференційовано п'ять одиниць:

- урок;
- взаємодія (трансакція);
- обмін;
- крок (містить у своєму складі мовленнєві акти);
- акт – найменша одиниця мовленнєвої поведінки, що сприяє реалізації інтенції мовця.

Основними поняттями педагогічного дискурсу (насамперед його вербального рівня) є такі, як мовленнєвий крок, мовленнєвий акт, мовленнєвий цикл, мовленнєва подія, мовленнєва ситуація, мовленнєва стратегія, мовленнєва тактика [260, с. 17-18].

В роботах більшості сучасних авторів мінімальною (а значить, неподільною) одиницею педагогічного дискурсу вважається мовленнєвий акт (мовленнєва дія, мовленнєвий вчинок). Теорія мовленнєвих актів була започаткована Дж. Остіном, який висунув тезу про тотожність деяких висловлювань діям та вчинкам людини. Нині загальноприйнятою вважається структура мовленнєвого акту (За Х. Грайсом), яка має чотири різних дії. Зауважимо, що кожна дія виражає певний намір (інтенцію) того, хто говорить:

- 1) дія власне вимови звуків;
- 2) пропозиційна дія, тобто здійснення пропозиції – зв'язування використовуваних знаків з дійсністю та суб'єкт висловлювання з предикатом;
- 3) ілокутивна дія – вираження певного наміру, спрямованого на адресата (похвала, прохання, обіцянка тощо);
- 4) перлокутивна дія – вплив на адресата, що призводить до зміни поведінки останнього або його картини світу [260, с. 198-199].

Зазначене вище дає підстави вважати, що мовленнєвий акт складають усі ці дії в сукупності. В літературі прийнято розрізняти мовленнєві акти-накази, акти-обіцянки, акти-прохання тощо.

За наміром мовця здійснюється наступна типологізація мовленнєвих актів:

- репрезентативи (описування, представлення дійсності);
- директиви (спонукають до вчинків);
- комісиви (покладають на мовця певні обов'язки);
- експресиви (служать для вираження оцінок, емоцій, опису суб'єктивної картини мовця);

- декларативи (ритуалізують мовленнєві акти – призначення на посаду тощо) [260, с. 177-178].

Як вказують дослідники, мовленнєвий крок – функціональна одиниця усного дискурсу (процесу реального мовленнєвого спілкування), що служить для втілення мовленнєвого наміру (інтенції) мовця. Мовленнєвий крок – одиниця не фонетичної й не синтаксичної природи, здебільшого збігається з інтонаційним відрізком мовлення – фразою, що складається з кількох мовленнєвих актів. Мовленнєві кроки об'єднуються в більші одиниці дискурсу – мовленнєві цикли.

В педагогічному дискурсі спостерігаються насамперед навчальні мовленнєві цикли, що складаються з трьох мовленнєвих кроків:

- 1) ініціації вчителя: а) «виклик» – питання, що потребує відповіді, б) спонукання до мовленнєвого спілкування, в) надання права на відповідь;
- 2) мовленнєвої відповіді учня;
- 3) зворотного зв'язку (реакція на відповідь учня, оцінка почутого).

Буває так, що остання репліка одного циклу стає першою реплікою в наступному циклі. Мовленнєві кроки називають також риторичними кроками, «підкреслюючи функціональну природу цієї одиниці мовленнєвої поведінки – здійснення за допомогою неї мовленнєвого наміру мовця» [260, с. 198].

Можна зробити висновок, що дискурс уроку можна вважати максимальною (найбільшою) одиницею педагогічного дискурсу. Адже він є завершеною послідовністю мовленнєвих кроків вчителя й учня, тобто складає цикл мовленнєвих кроків.

Ще однією важливою ознакою педагогічного дискурсу є те, що він містить мовленнєву ситуацію, тобто ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії. Він проявляється через набір характеристик ситуативного контексту, які ревалентні для мовленнєвої поведінки комунікантів. Вказані характеристики впливають на вибір адресантом мовних засобів, допомагають адресату розшифрувати ці засоби [241].

В працях Г. Дімова, Н. Коміна, Л. Цурікова, С. Беспалова педагогічний дискурс розглядається як сукупність комунікативно-значенневих мовленневих дій (мовленневих актів), які мають суто прагматичний характер і спрямовані на досягнення спільної комунікативної мети. Цими дослідниками структура дискурсу визначена через об'єднання й послідовне включення ієрархічно співвіднесених мовних одиниць: мовленневих актів, мовленневих кроків та циклів як одиниць мовленнєвої поведінки. Відтак, сам текст як термін під таким кутом зору зникає з дослідницького поля.

Принципово іншу позицію відстоює О. Богатирьова, яка вважає, що дискурс – це сукупність текстів, визначених сферою спілкування, особливим чином граматично, лексично й стилістично оформлених, комунікативно-спрямованих, у поєднанні з екстралінгвістичними, соціокультурними, прагматичними, психологічними та іншими чинниками. Це навчально-методичні комплекси (програма, підручники, методичні вказівки для вчителів, дидактичний матеріал, робочі зошити для учнів тощо), створені авторським колективом [39, с. 9].

У ряді досліджень (зокрема, В. Возневич, О. Столярова, Н. Турунен) науковці ставлять знак рівності між педагогічним дискурсом та дидактичним текстом (художнім, публіцистичним, розмовним). Аналізуючи такий дискурс, вони відштовхуються від різних параметрів навчального тексту, серед яких домінує ілюктивність (цілеспрямованість). Тут дискурс розглядається як метод раціональної подачі знання на уроці. При цьому текст виступає своєрідною формою буття дискурсу в мові. За такого сценарію дискурс постає власне текстом, що зв'язний виразом і повідомленням думки в процесі комунікації.

Дискурс також розглядається науковцями як різновид педагогічного спілкування. З цієї точки зору він репрезентує вид педагогічного спілкування в умовах контакту вчителя з учнем. Дослідники виділяють такі його типові помилки: інтенсивна жестикуляція, повільний або занадто швидкий темп мовлення, слабо розвинена гнучкість мислення), несформована емпатія

(спроби поставити себе на місце певної вікової категорії учнів) [335]. Також слід звернути увагу на помилки педагога у вербальних (монотонність мовлення, невміння використовувати інтонації, погана дикція, незнання ролі пауз, часте мовчання, неправильність наголосів) та невербальних прийомах (скутість рухів, невиразність погляду, відсутність виразних жестів).

Варто зазначити, що існують різні підходи до визначення факторів, які викликають появу типових помилок у спілкуванні педагога, що в свою чергу, впливає на результативність педагогічного дискурсу. Проте, більшість схиляється, що до цих чинників необхідно віднести такі недоліки в професійній діяльності педагога як: відсутність захоплення своїм предметом, дублювання змісту матеріалу підручників чи посібників, слабе саморозкриття, недостатні знання комунікативних особливостей конкретних учнів.

О.Цуканова, досліджуючи ускладнення спілкування в умовах спільної діяльності, розробила класифікацію чинників, які створюють недоліки при спілкуванні в системі «учень – вчитель» [355, с. 10–11]:

- індивідуально-психологічні особливості учнів і вчителів (комунікативні вміння й навички, комунікативні риси особистості, особливості емоційно-вольової сфери, рівень культури поведінки);
- особливості інтелектуальної сфери та зовнішнього вигляду учнів, їхній стан здоров'я;
- особливості співпраці учнів і вчителів (ставлення учнів до навчання, до взаємодії з вчителем);
- особливості ділових формальних взаємовідносин між учнями та вчителями, ступінь залучення учнів до ділової взаємодії з учителями);
- недоліки й труднощі в навчально-виховній роботі.

Л. Петровська, натомість вказує, що помилки у спілкуванні часто пов'язані з потенційними можливостями соціально-перцептивних викривлень, таких як:

-судження про іншу людину за аналогією з собою (несвідоме перенесення на інших власних якостей, переживань);

-прагнення до внутрішньої несуперечливості – схильність до усунення усіх аспектів образу людини, котрі суперечать уявленню про неї;

- «ефект ореолу» – вплив загального враження про іншу людину на сприймання й оцінку окремих властивостей та характеру проявів її особистості;

- «ефект стереотипізації» – накладання на сприймання окремої людини стереотипу, узагальненого образу певного класу, групи, категорії людей;

- вплив «імпліцитної теорії особистості» – розгляд окремої людини крізь призму імпліцитних уявлень про те, якою вона повинна бути (в основних її проявах), на думку того, хто її сприймає;

- «ефект інерційності» – тенденція до збереження створеного одного разу уявлення про людину;

- «ефект послідовності» – вплив на сприймання послідовності здобуття відомостей про людину;

- вплив на соціальну перцепцію людини рівня когнітивної складності того, хто сприймає, рівня його вимог, самооцінки, розвитку тих чи інших захисних механізмів, товариськості чи замкнутості [263, с. 149–150].

Інші дослідники (В. Карасик, М. Олешков, О. Каратанова та інші) розглядають педагогічний дискурс як особливу форму «суспільної практики», «спеціальний різновид клішованого спілкування між людьми, які можуть не знати один одного, але повинні спілкуватися відповідно до норм даного соціального інституту» [241]. При цьому педагогічний дискурс виявляється у принципово нерівній ситуації основних учасників комунікації. На відміну, наприклад, від наукового дискурсу, де в основу комунікації лежить ідея принципової рівності всіх дослідників, шукачів істини.

Проте, ця нерівність не повинна розглядатися як недолік педагогічного дискурсу, оскільки він забезпечує реалізацію особливої соціальної місії –

формування нових членів суспільства. Саме тому актуальним є питання про стратегії педагогічного дискурсу.

Звертаючись до цього питання, слід, насамперед, вказати, що будь-який дискурс в системі технологій сучасної освіти складається з комунікативних інтенцій або намірів, які конкретизують основну ціль соціалізації людини, що полягає у перетворенні дитини на члена суспільства, який має опанувати систему цінностей, володіти мінімумом знань, дотримуватися норм і правил поведінки конкретного суспільства.

Тому стратегії педагогічного дискурсу з неминучістю зумовлені провідною метою цього типу взаємодії – засвоєнням нових знань, умінь і навичок у процесі навчально-виховної діяльності. Так, у педагогічному дискурсі використовуються стратегії:

- конструктивно-генеративні (побудова розповіді, пояснення, настанови тощо);
- транспозитивні (посилання на авторитетні філологічні джерела, переказ, цитування з коментарем тощо);
- побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю (складання пам'яток, інструкцій тощо);
- трансформувальні (реферування, переказ, анотація тощо);
- власне комунікативні;
- змістові.

При цьому віддається перевага кооперативним (неконфліктним) стратегіям [260].

Ф. Бацевич виділяє власне комунікативну стратегію (правила й послідовності, яких дотримується адресант) і змістову (покрокове змістове планування мети висловлювання з використанням мовного й позамовного коду для кожного кроку, акту комунікації). Комунікативна стратегія, на думку Ф. Бацевича, охоплює:

- вибір глобального мовленнєвого наміру (констатувати факт, поставити запитання, звернутися з проханням тощо);

- відбір семантики речення й позалінгвальних чинників (соціально-психологічних, фізичних, часових обставин), які відповідають модифікаційним комунікативним значенням;
- визначення інформації на одну тему;
- встановлення співвідношення часток інформації про ситуацію зі станом свідомості співбесідників і чинником емпатії;
- визначення порядку комунікативних складових;
- налаштування комунікативної структури на певний комунікативний режим, стиль і жанр мовлення [107, с. 118-119].

Таким чином, як зазначає Ф.Бацевич, прагматика педагогічного дискурсу ґрунтується на застосовуваних в тій чи іншій ситуації комунікативних (комунікативно-мовленневих) стратегій (правил і послідовностей комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення певної комунікативної мети), стратегій мовленнєвого спілкування – оптимальної реалізації інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, контроль і вибір дієвих ходів спілкування й гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації [107, с. 339]. Тому складовими стратегії можуть бути аргументація, мотивація, оцінка, міркування вголос, висловлення емоцій, підбурювання, виправдання тощо.

В науковій літературі зустрічається аналіз різних за типом мовленневих стратегій. Наприклад, за К. Серажим, конструктивно-генеративна стратегія передбачає побудову тексту з чітко визначеним комунікативним завданням, транспозитивна передбачає «переклад однієї з форм безпосередньої усної комунікації в текстову форму», стратегія побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю застосовується в певних конкретних ситуаціях, трансформуюча стратегія – переробка тексту, внаслідок якого з'являються тексти інших жанрів [295, с. 96].

Існує також поділ стратегій мовленнєвого спілкування на кооперативні (неконфліктні: обмін думками, поради, розповіді тощо) та некооперативні (конфліктні: суперечки, претензії, погрози, ухиляння від відповідей тощо)

[25, с. 119]. Комунікативно-мовленнєві стратегії зумовлені комунікативними інтенціями, комунікативною метою, комунікативною компетентністю учасників спілкування. Стратегії мовленнєвого спілкування залежать від віку комунікантів, соціальних ролей, національності, загальної культури тощо.

Методами здійснення комунікативно-мовленнєвих стратегій є комунікативно-мовленнєва тактика – система комунікативно-мовленнєвих прийомів, що являє собою лінію поведінки на конкретному етапі комунікативної взаємодії, яка спрямована на одержання бажаного результату чи запобігання результату небажаного. Дослідники виокремлюють такі комунікативні тактики: раптовість, провокація, апеляція до авторитетів, залучення елемента неформальності, гумор тощо [25, с. 120-121].

К. Серажим зазначає, що важливим засобом реалізації комунікативно-мовленнєвих стратегій та організації педагогічного дискурсу у цілому є фрейми – структури, що репрезентують у пам'яті людини стереотипні, шаблонні ситуації, допомагають ідентифікувати нові ситуації, забезпечують інформацією про послідовність дій (динамічні фрейми), описують стан (статичні фрейми). Динамічні фрейми існують у вигляді сценаріїв або планів. Сценарії в педагогічному дискурсі описують типові ситуації навчального процесу:

- назва ситуації;
- ролі учасників спілкування;
- причини виникнення певної ситуації;
- перелік сцен;
- у кожній сцені набір елементарних дій.

Плани – це засоби, за допомогою яких установлюються причино-наслідкові зв'язки між сценаріями. У планах описується стандартна послідовність дій учасників спілкування в конкретних ситуаціях, план містить сцени й сценарії, що допомагають реалізувати мету спілкування. Статичні фрейми педагогічного дискурсу описують стан відповідно до дієслівних та іменних структур (поверхнево-синтаксичні), репрезентують

ситуацію на рівні тлумачень слів (поверхнево-семантичні), описують конкретні ситуації (тематичні), репрезентують типи та класи ситуацій (узагальнювальні) [295, с. 98]. Отже, виділяють фрейми як природні, котрі виникають у процесі розумового розвитку кожної людини, та фрейми штучні, що засвоюються в процесі цілеспрямованого навчання під час різноманітних видів навчальної діяльності (на лекції, уроці, під час бесіди тощо).

Надбання вітчизняної та світової наукової думки, сучасні науково-педагогічні дослідження, а також практичний досвід багатьох поколінь освітян актуалізують питання про необхідність творчого компонента в педагогічному дискурсі. Відтак, є підстави віднести педагогічний дискурс до продуктивної діяльності, оскільки серед її обов'язкових компонентів значну роль відіграє творчість. Особливості педагогічної творчості полягають в тому, що в якості її об'єкта та результата виступає власне творення особистості, на відміну від, наприклад, мистецтва, де твориться образ, чи техніки – де створюється машина. Більш того, педагогічний процес має розглядатися як спільна творчість (співтворчість) вчителя й учня в ситуації педагогічної взаємодії через процес педагогічного перетворення людини.

Дискурс як складова системи технологій сучасної освіти є продуктом творчого пошуку (експерименту) педагогів-новаторів, він є унікальним надбанням освітньої системи. Це пояснюється тим значенням, яке надається саме педагогічному дискурсу у навчально-виховній системі.

На думку вчених, це значення виявляється в наступному:

1) педагогічний дискурс є засобом реалізації мети, змісту й прийомів педагогічних впливів, які спрямовані на розвиток особистості студента як майбутнього фахівця.

2) завдяки педагогічному дискурсу викладач постає персоніфікованим посередником між драмою наукових ідей і студентом.

3) через експресивний бік педагогічного дискурсу викладач «надихає» студентів своїм ставленням до науки, викликає у них живий інтерес до неї.

Ось чому майстерність педагогічного дискурсу є одним з найголовніших аспектів професіоналізму викладача.

4) викладач своїм прикладом пропонує студентам культурну норму взаємин і спілкування, і тим самим формує в майбутнього фахівця комунікативну компетентність, необхідну для вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності:

- вміння чути й розуміти іншу людину;
- висловлювати свої думки і почуття;
- регулювати емоційну напругу при взаємодії з іншою людиною;
- діяти відповідно до розуміння події та ін.

У цьому реалізується виховне значення педагогічного дискурсу.

5) професійно-педагогічний дискурс сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей. Він формує духовний світ студента й презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації, «транслявання» свого «Я» на особистість студента [268].

Отже, спілкування з викладачем (вчителем) допомагає студентові (учневі) самоствердитися й навчитися виконувати нові соціальні ролях «учня», «студента» та «майбутнього фахівця». Це спілкування сприяє становленню соціально-професійного аспекту «Я-концепції», що полягає в коригуванні самооцінки та визначенні перспектив особистісного зростання в навчально-професійній сфері. Тому педагогічний дискурс у студентів або учнів виконує роль каталізатора професійної самоосвіти й самовиховання.

Результативність педагогічного дискурсу як технології сучасної освіти залежить від багатьох чинників, але ключовим, на нашу думку, є оволодіння викладачем (вчителем) культурою психолого-педагогічного спілкування, що в свою чергу має базуватися на принципах дієвого (а не декларативного) гуманізму:

- знати психологію студентського віку та психологічні особливості конкретної студентської аудиторії;

- об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них;
- уміти швидко організувати аудиторію та привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації та динамічного впливу), залучати до активної навчальної роботи всіх студентів;
- вибирати такий спосіб своєї професійної поведінки, який найкраще відповідає психологічним особливостям і психічному стану студентів;
- володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, умінням організовувати діалогічну взаємодію;
- своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;
- аналізувати процес педагогічного спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії [267].

Аналізуючи сучасну наукову літературу, є підстави зробити висновок, що педагогічний дискурс дедалі частіше інтерпретується як новітня освітня технологія. При цьому дослідники вважають, що педагогічний дискурс, як будь-яка новітня технологія, має пройти чотири етапи [111, с. 266–270]:

1. Моделювання. Науково обґрунтоване осмислення передового педагогічного досвіду передбачає діяльність учених-педагогів, працівників управління освітою, керівників освітніх закладів і методичних служб. На цьому етапі вчені-педагоги, працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів і методичних служб організують спільну діяльність щодо створення певної теоретичної моделі передового педагогічного досвіду, яка, крім педагогічної новизни, враховувала б відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні, правові фактори. Основними компонентами цього процесу є:

- визначення мети й завдання досвіду, що створюється;
- аналіз науково-теоретичних джерел та практики;
- визначення об'єкта;

- розроблення структури моделі досвіду, плану і методики впровадження, системи аналізу й контролю тощо.

На цьому етапі має бути з'ясовано суть, мету проєктованого досвіду, особливості проблем, які доведеться вирішувати, обсяг і терміни відповідних робіт.

2. Формування моделі досвіду. Особливістю цього етапу є створення за допомогою понять, схем, рекомендацій алгоритму дій, системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її елементів. Як правило, до структурних компонентів цієї системи належать:

- обґрунтування актуальності досвіду;
- його теоретичної бази;
- провідної ідеї;
- технології;
- прогнозованих результатів.

Наслідком такої праці є бачення цілісної картини модельованого досвіду, а також теоретичне визначення його ефективності.

3. Створення (вирощування) досвіду. На цьому етапі теоретичні положення моделі трансформуються у реальну педагогічну діяльність. Він найскладніший і найтриваліший, найчастіше розгортається за такою схемою:

- освоєння працівниками теоретичних знань для оволодіння новими засобами роботи;
- застосування заданих способів діяльності;
- коригування діяльності учасників;
- виявлення специфічних засобів реалізації завдань;
- експертна оцінка досвіду.

На завершальному етапі створення педагогічний досвід постає як цілісний, самодостатній феномен, аналіз і оцінка якого є передумовою для висновків про доцільність впровадження в педагогічну практику.

4. Впровадження в педагогічну практику створеного досвіду. Це відбувається у процесі реалізації системи науково-методичних і

організаційних заходів, які забезпечують використання досвіду в масовій педагогічній практиці. Для цього важливо мати опис створеного досвіду й рекомендації по його впровадженню.

Структурно педагогічний дискурс в системі технологій сучасної освіти охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, він виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога й вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції [16].

Утвердження педагогічного дискурсу як інноваційної технології, в свою чергу, актуалізує проблему управління ним, що має на меті:

- по-перше, розробити системи підготовки до впровадження інновації;
- по-друге, сформувати у викладачів придатність до такої діяльності.

А. Габідулліна виділяє такі завдання управління педагогічним дискурсом:

- по-перше, проведення експерименту, що дасть можливість проаналізувати рівні сформованості комунікативних умінь та рівні готовності викладачів до педагогічного дискурсу на початку впровадження у практику діяльності вищого закладу фахової освіти;
- по-друге, організація мотиваційного забезпечення підготовки викладачів до професійного спілкування; розвиток у викладачів емпатії, рефлексії, товариськості, децентрації, ідентифікації, мовленнєвих здібностей;
- по-третє, формування у викладачів системи знань з логічного педагогічного спілкування;
- по-четверте, досягнення високих рівнів сформованості у викладачів комунікативних умінь; оволодіння ними продуктивним стилем педагогічного спілкування;

- по-п'яте, вимірювання рівнів готовності викладачів до професійного спілкування на фінальному етапі проведення тренінгових занять [74].

Існування меж дискурсу є ще одним важливим аспектом, на якому слід зосередитися. Зазначимо, що такі межі можуть встановлюватися багатьма параметрами. Наприклад, освітніми стандартами, навчальними планами, програмами, дисциплінами чи межами педагогічного співтовариства. В цій ситуації межі дискурсу щоразу вказують на внутрішні відмінності, котрі притаманні будь-якій відкритій системі.

Полідискурсивна система взаємодій, що встановлюється як результат існування цих меж серед різних дискурсів – дисциплінами та іншими формами розмежування освітнього простору, відбитими у мові, – по-своєму поділяє освітній простір, і тим самим сприяє створенню нових типів взаємодій між суб'єктами дискурсивних практик. Наприклад, одна з таких ієрархій (класифікацій) задається різними типами репрезентації. Виділення трьох типів репрезентації – когнітивної, прагматичної та комунікативної – дозволяє вивести також три форми поведінки суб'єкта в межах відповідного дискурсу. Всі вони задаються тільки їм властивими установками, правилами поведінки – відносинами з об'єктом, і навіть якістю його об'єктності (функціональною, теоретичною, інформаційною тощо), формою суб'єктивної присутності в процесі сприйняття (відстороненого, втягнутого, практичного тощо) [335, с. 68].

Науково-інноваційний підхід до поняття «межі дискурсу», що має високий евристичний потенціал, пропонує у своїй науковій розробці «Наявні та приховані дискурси педагогіки» В. Пічугіна [264].

Цитуючи класиків педагогічної науки, цей вчений наголошує на тому, що загальна установка методології постмодерна полягає у поступовому переході від явних, очевидних, «публічних феноменів» (явні дискурси) – до їх «функціональних прообразів» (приховані дискурси) і, нарешті, до глобальної реконструкції людських відносин і соціокультурних практик, котрі роблять можливим існування й функціонування тих або інших систем

знань. Ключовим при розгляді прихованого дискурсу педагогіки (пріоритет позамовних аспектів педагогіки над мовними) виявляється об'єкт, що знаходиться поза дискурсом; ключовим при розгляді явного дискурсу педагогіки (пріоритет мовних аспектів над позамовними) – суб'єкт даного дискурсу. Джерела взаємозв'язку прихованих (об'єктозалежних) і явних (суб'єктозалежних) дискурсів педагогіки закладені М. Фуко, який побудував усі визначення дискурсу на вербальному аспекті: існує структура мовного характеру, «структура раніше всіх інших структур» [347, с. 54], за законами якої утворюються й функціонують усі інші структури. Саме ця, всюдисуща, але неусвідомлювана людиною структура визначає специфіку її сприйняття навколишнього світу й себе в ньому.

Терміни «явний дискурс» і «прихований дискурс» уведені у науковий обіг Ж. Бодріаром (розцінював останній як приховану загрозу, що існує в дисциплінарному просторі), й були актуалізовані в сучасній педагогіці А. Бермусом. Як зазначає В. Пічугіна, в педагогічному контексті межа явного й прихованого дискурсів окреслена питанням: «Ви кажете це, але що ви насправді маєте на увазі й чого прагнете досягти?» [264]. Іншими словами, дискурс педагогіки являє собою не тільки те, що вербалізоване, але й те, що невербалізоване, але доступне для розуміння всім, хто залучений до даного дискурсу.

В. Пічугіна підкреслює також той факт, що на сучасному етапі дискурсивні аспекти педагогіки у загальному вигляді зводяться до наступного: педагогічна діяльність повинна бути організована таким чином (як в теоретичному, так і на практичному планах), щоб мовні й позамовні характеристики дискурсу сприяли успішному й ефективному вирішенню проблем навчання й виховання людини.

Так, С. Зверев засвідчує, що поряд з очевидним змістом освіти, зафіксованим в освітніх стандартах, програмах і підручниках, існує його «прихований зміст», який проявляється, наприклад, в укладі освітньої установи, «специфічну атмосферу» якої також визначає освіта. О. Остапенко

й О. Касатіков виділяють поряд з явною, приховану педагогічну реальність, яка поєднує безліч факторів шкільного життя, що прямо або опосередковано впливають на процес навчання. На їхню думку, незважаючи на те, що поняття «прихована педагогічна реальність» є новим й ще не конкретизованим в сучасній педагогіці, її описував ще В. Сухомлинський, вводячи до наукового обігу поняття «тло». І. Фрумін та І. Тлубельський, виходячи з поняття «контекст», спиралися на поняття «уклад». Таким чином, зазначений взаємозв'язок між явним і прихованим дискурсами відображений у моделях педагогічних систем і нормативних документів, котрі знаходять відбиття в ланцюжку реальних педагогічних подій [264].

Підводячи підсумки своєї наукової розвідки, В. Пічугіна наголошує на тому, що поняття «дискурс» у педагогіці на сучасному етапі її розвитку розглядається в контексті становлення й розвитку самого педагогічного знання – понятійного й достовірного настільки, наскільки обґрунтовані педагогічні поняття, котрі є його невід'ємними складовими й водночас окреслюють орієнтири педагогічної діяльності. Дискурс у педагогіці перебуває в центрі дослідницької уваги з погляду мовного відображення й конструювання педагогічної реальності: як мовний (зафіксований у мові) понятійний зміст сполучається із немовним змістом (зафіксованим у діяльності).

Явні дискурси педагогіки засвідчують те, що за формою часто губиться й стає повністю відсутнім зміст, породжуючи хибну генерацію суб'єктом ціннісного й значеннєвого полів, які, в свою чергу, трансформують цю ж форму й зміст (на думку В. Краєвського, це якийсь сучасний «новояз» у педагогіці, за яким відсутній «виразно сформульований» зміст [189, с. 75]).

Таким чином, приховані дискурси педагогіки фіксують те, яким чином їхні об'єкти – педагогічні події або явища в своєму значенні або ціннісно-значеннєвому вимірі – усвідомлюються, застосовуються й накладають обмеження на суб'єкти даних дискурсів. Явний і прихований дискурси як технології сучасної освіти утворюють межовий простір навколо «свого» –

якихось однорідних ідей, теорій, змістів, висвітлених у педагогічних текстах або мові – й представляють собою способи не тільки опису, але й конструювання педагогічної реальності.

1.2. Суб'єкт та об'єкт технологій педагогічного дискурсу

Сутнісною основою педагогічного дискурсу виступає, насамперед, особистість учня. Визнаючи її як найвищу цінність, орієнтуючись на гуманні принципи співтворчості з дитиною, педагог відмовляється від сприйняття вихованця винятково як об'єкта власних педагогічних дій. Натомість, в сучасних навчально-виховних закладах набуває поширення стратегія суб'єкт-суб'єктної освіти та виховання.

Нова парадигма, яка має всі підстави бути визначеною як «дискурсна», полягає, в першу чергу, в розумінні дитини як суб'єкта й мети освіти, у трактуванні виховання як соціально-особистісного феномена на основі єдності природи й суспільства в розвитку особистості, організації та створенні сприятливих умов її самореалізації. З іншого боку, учень, будучи суб'єктом педагогічного дискурсу, теж впливає на вчителя, визначає його професійну стратегію, змушує переглядати власні погляди й переконання. Є підстави вважати, що суб'єктами й об'єктами технологій педагогічного дискурсу є водночас і вчитель, й учень.

У даному дослідженні поняття суб'єкта педагогічного дискурсу (як технології) виводилося нами з опертям на зміст поняття освітньої діяльності суб'єкта й об'єкта. Тому поняття «суб'єкт технології педагогічного дискурсу» формувалося, спираючись на такі тези:

1. Поняття об'єкта й суб'єкта технології педагогічного дискурсу є співвідносними, тому що поняття «суб'єкт» завжди передбачає: суб'єкт чого – пізнання? діяльності? дії? оцінки? Поняття «об'єкт» передбачає ті ж параметри. Об'єкт передбачає обумовленість суб'єкта, й навпаки.

2. Справжній суб'єкт технології педагогічного дискурсу не буває тільки гносеологічним, тому що в практичній педагогічній діяльності він постає як інтегральна індивідуальність, котра проявляє себе в інтересах, схильностях, здібностях, емоційно-вольових властивостях, у пізнавальних процесах.

3. Суб'єктом технології педагогічного дискурсу є лише та людина, яка свідомо ставиться до цілей освіти, до самого себе, своєї діяльності та її результатів, тобто усвідомлює умови, прийоми й методи суб'єктної активності. Це стосується і вчителів, і учнів.

4. Власністю суб'єкта технології педагогічного дискурсу є пізнання як об'єкт, з яким він набуває суб'єктно-об'єктних відносин.

5. Об'єкт технології педагогічного дискурсу стосовно суб'єкта технології педагогічного дискурсу – це, в тій чи іншій мірі пізнана реальність, яка стала фактом свідомості та в своїх пізнавальних устремліннях є соціально детермінованою. В цьому сенсі об'єкт технології педагогічного дискурсу стає фактом соціуму, а суб'єкт – його актом.

6. Особистість студента, котра є творцем життєдіяльності на рівні суб'єкта педагогічного дискурсу, самостійно створює умови й ініціює передумови свого культурно-історичного розвитку.

7. Об'єкт технології педагогічного дискурсу не тільки пізнається, а й створюється суб'єктом: перш ніж стати об'єктом педагогічного дискурсу, він повинен бути створений і сформований самим суб'єктом в якості об'єкта.

8. Будучи суб'єктом технології педагогічного дискурсу, учень (студент) разом з тим виявляється її об'єктом, тому освітня діяльність будується на основі суб'єктно-об'єктних відносин.

9. Для розвитку вихованця як суб'єкта педагогічного дискурсу необхідно, щоб його підготовка була спрямована на розвиток самосвідомості, яка відкриває для себе можливість дослідження власної суб'єктності на противагу сформованої ззовні об'єктності.

10. У процесі технології педагогічного дискурсу все «обертається» довкола взаємовідносин об'єкта й суб'єкта даного дискурсу: об'єктом для

студента є викладачі й результат їхньої діяльності, а суб'єктом – сам майбутній випускник, рівень його самосвідомості.

11. Педагогічна діяльність, будучи суспільно регульованою, завжди виступає об'єктом для вихованця. Однак, якщо ця діяльність регулюється самосвідомістю суб'єкта, то в цьому випадку вихованець формується як суб'єкт цієї діяльності.

12. У процесі переходу учня від об'єктної позиції до суб'єктної проявляється особливий психологічний стан людини – суб'єктність, або ступінь її активності в ініціації змін, виражених в поведінкових реакціях.

13. Суб'єктність учня проявляється не тільки як психологічний стан, але і як властивість і функція його буття, самосвідомості, життєдіяльності й спілкування як індивідуалізований для кожної людини рівень її активності, цілісності, системності й автономності.

14. Суб'єктність вчителя й учня розвивається динамічно в процесі еволюції й інволюції, прогресу й регресу.

16. Інваріантними суб'єктними властивостями учня як суб'єкта педагогічного дискурсу є наступні показники:

- психодинамічний рівень інтегральної індивідуальності;
- психотип;
- соціальний інтелект;
- ціннісні орієнтації;
- стосунки особистості.

17. Варіативними суб'єктними властивостями учня як суб'єкта педагогічного дискурсу є безліч властивостей, якостей, здібностей особистості:

- схильність до самоврядування;
- компоненти креативності;
- творча спрямованість особистості;
- локус контролю;
- емпатичні тенденції особистості.

Звернімося до розгляду вчителя як суб'єкта технології педагогічного дискурсу. Зазначимо, що динамізм і глобальний характер змін, що охопили всі сфери життя нашого суспільства, викликали значні зміни в професійній діяльності педагогів. Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, вчитель повинен не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути здатним змінювати її та коригувати самого себе. Саме тому активність, суб'єктність вчителя обумовлює пильний інтерес таких гуманітарних наукових дисциплін як філософія, педагогіка, психологія то інших.

Нині суб'єктний підхід до дослідження педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освітньої системи є пріоритетним. Суб'єктність набуває статусу методологічного принципу й водночас є предметом вивчення, аналізуються:

- феномени суб'єктності;
- компоненти суб'єктного досвіду,
- механізми суб'єктності;
- закономірності розвитку суб'єктного начала людини в онтогенезі;
- принципи організації освітніх систем, які розвивають суб'єктність тощо.

Проте головною проблемою була, є і залишається проблема суб'єктності самого вчителя в педагогічному дискурсі. Дослідження загальних закономірностей професійної діяльності показали визначальний вплив на її ефективність і результативність «людського фактора», а точніше внутрішньої суб'єктної позиції людини стосовно самої себе. З іншого боку, відомо, що професійна діяльність для дорослої людини складає найважливішу частину, системний стрижень усього її життя. Це особливо чітко проявляється в професії вчителя – однієї з найбільш «суспільних» професій.

У дослідженнях з проблем діяльності вчителя загалом, і у педагогічному дискурсі, зокрема [19; 297; 305 та інші], аналізуються професійно важливі властивості особистості вчителя та педагогічні здібності:

- любов до дітей;
- дидактичні особливості;
- комунікативні вміння й навички;
- інтелект;
- критичність мислення;
- також типові неадекватні поведінкові реакції педагогів.

Проте, особистість вчителя, його ставлення до себе як до суб'єкта педагогічного дискурсу вивчені поки недостатньо. На жаль, вчитель часто сенсом своєї праці вважає передачу школярам певної суми знань, залишаючи проблеми розвитку особистості учнів за межею своїх професійних завдань. Безсумнівно, навчання – одна з найважливіших функцій педагога і сам процес навчання наділений великим розвиваючим потенціалом. Але готовність учнів до саморозвитку, самоосвіти за межами школи пов'язана не тільки з оволодінням інформацією, а й передбачає розвиток певної системи ставлення учнів до навколишнього світу, до інших людей, до самих себе. Тому сьогодні актуальним є вивчення особливостей педагога як суб'єкта педагогічного дискурсу, що передбачає взаємозв'язок і взаємозумовленість якісних змін в особистості самого вчителя і в особистості його вихованців [330, с. 12-13], адже основною фігурою, котра впливає на учня, був і залишається вчитель, від професіоналізму якого багато в чому залежать можливості розвитку дитини.

Порівняння самооцінок педагогів і психологів доводять, що вчителі вважають себе більш методично грамотними, ніж це видається психологам, але менш компетентними в організації взаємодії в педагогічному дискурсі, а саме взаємодія є найбільш релевантною областю для розвитку суб'єктності учня як повноправного учасника педагогічного дискурсу.

Професіоналізм учителя сьогодні пов'язаний не тільки з інформаційною насиченістю та методичною оснащеністю, а визначається суб'єктністю педагога – його здатністю виробляти взаємообумовлені зміни в світі та в собі, тому критерії оцінки професіоналізму педагога повинні

спиратися на вивченні факту ступенів прояву суб'єктності, в якості показників якої для вчителя виступають [330, с.23-24]:

- розуміння вчителем своєї місії як посередницької; усвідомлення й прийняття унікальності та цінності учня;
- складна, позитивна, відкрита, гнучка Я-концепція педагога, що забезпечує готовність до змін;
- інтернальність професійного контролю й причинності;
- орієнтація на відкриту й конструктивну взаємодію з учнями.

Проблема суб'єктності вчителя в педагогічному дискурсі не є вузько професійною. Сучасна культурно-освітня ситуація являє собою педагогічну дійсність нового типу, коли до процесу дорослішання людини причетні й відповідальні за неї не тільки вузькі фахівці, а все суспільство в цілому. Звернення громадської та індивідуальної думки до проблем освіти й сутності освітньої діяльності продиктовані особливостями сучасної культури й специфікою індивідуальної свідомості сучасної людини.

Суб'єктність як якісна характеристика ставлення людини до світу, що включає й саму людину, задає новий рівень існування, відкриваючи можливість виходу з глухого кута бездіяльності, асоціальності та бездуховності. Суб'єктність – це здатність виробляти зміни у світі та в собі, знаходячи при цьому нову якість, тобто змінюючись. У цьому сенсі суб'єктність є головною передумовою освіти людини як індивідуальної діяльності створення нею образу себе. Платон визначав образ як зовнішнє розкриття сутності. Освіта якраз і являє собою розкриття сутності людини і презентацію її світові. Суб'єктність як своєрідна ідеологія, парадигма людського існування стверджує діяльну й розумну активність людини по відношенню до себе і до світу й розкриває самій людині сутність людського способу буття [107, с. 102-103].

Однак, набуття цієї родової суті не відбувається за умов ізоляції від інших *homosapiens*. Оточуючі, їхні творіння постійно втручаються в процес освіти людини, допомагаючи або заважаючи їй знайти себе. Можливо, саме

тому М. Шелер назвав людину «місцем зустрічі». Особливе місце в цьому колі зустрічей займає вчитель.

За даними Ю.Урбанського, школи займають п'яте місце серед факторів, що впливають на становлення людини [336, с.5-6]. Навчальний заклад – це одне з перших місць, що передбачає існування дитини, самостійне й незалежне від батьків. У школі в дитини практично вперше з'являється можливість самостійної реалізації себе в інтелектуальному, соціальному й фізичному планах. Учитель для дитини виступає першим представником широкого соціуму, суспільства в цілому, за яким закріплено інституційне право визнання або невизнання цінності дитини для суспільства в цілому. Тому вплив вчителя на розвиток суб'єктності дитини є дуже великим, якщо не сказати – визначальним. Від того, яка система відношень до світу, до себе, до інших людей склалася у вчителя багато в чому залежить, чи виростуть його вихованці самостійними, гідними, морально-відповідальними людьми або будуть схожі на безликі гвинтики в такій собі «самовідтворюваній машині».

Суб'єктна парадигма освіти зажадала від вчителя готовності до педагогічної діяльності нового дискурсивного типу, побудованого на принципах гідності й відповідальності. Сенсом педагогічної праці в цій парадигмі є учень, і зміни, що відбуваються з ним під впливом учителя, служать регулятором педагогічної діяльності. Учитель повинен бути відкритим, природним, ставитися до учнів з довірою, намагатися зрозуміти їх позицію. Він керується як основною цінністю інтересами розвитку особистості учня й не ставить собі жорсткі конкретні цілі – наприклад, неодмінно виконати заздалегідь розроблений і складений план уроку. Педагогічна діяльність нового дискурсивного типу пропонує сприяти розвитку суб'єктності людини.

Учитель як суб'єкт педагогічного дискурсу стає не лише людиною, здатною передати знання та вміння, але він самостверджується у власній діяльності, перетворює себе, оцінює її результати і свою роль в їх досягненні.

Професійні зміни вчителя пов'язані зі змінами в його учнях та з можливістю бачити ці зміни й будувати свою діяльність відповідно до них. Учитель, здатний побачити неповторність іншого, відкриває можливість побачити й унікальність його стосунків з іншим, і, врешті-решт, власну унікальність. Відсутність погляду на учня як рівного партнера не тільки збіднює педагогічну позицію, але й не залишає вчителю можливості краще зрозуміти себе, змінити щось у собі або в своїй діяльності.

Перейдемо до висвітлення деяких особливостей учня як суб'єкта і, водночас, об'єкта технологій педагогічного дискурсу. Поняття «освіта» традиційно пов'язане з формуванням особистості вихованця на основі певного «образу» та відповідно з певною метою. У силу своєї культуровідповідності, освіта, в цілому, включає в себе власне навчання і виховання або самовиховання, як інтерналізацію тих соціокультурних цінностей суспільства, які розділяються його членами на рівні норми, правил, традицій тощо. Сучасна освіта, продовжує залишатися, по суті, керованою ззовні самоосвітою. Гіпотетично побудова образу «Я» майбутнього випускника школи чи вузу відповідно з образом культури та його втілення може розглядатися в чотирьох взаємопов'язаних планах[20, с. 70]:

- 1) освітня система;
- 2) освітній процес;
- 3) індивідуальний (суб'єктний) або колективний (сукупний) результат цього процесу;
- 4) освітня діяльність суб'єкта.

Освіченою можна вважати людину, яка здатна виявляти такі якості особистості: співпереживати радість і горе, бути готовим до вільно-орієнтованого вибору, проявляти індивідуально-інтелектуальні зусилля, прагнути до самостійності, самодіяльності, проявляти професійну компетентність (якщо мова йде про вищу освіту), виявляти відповідальність за свої дії в будь-якій області культури, поважати себе та інших, розвивати толерантність як терпимість і повагу до представників інших культур,

виявляти незалежність у судженнях, бути відкритим для іншої думки [20, с. 71-72].

Всі зазначені структурні компоненти логічно взаємопов'язані, проте на роль суб'єктності вихованця в системі освіти тільки недавно почали звертати посилену увагу. Одним із шляхів подолання цього явища є виявлення умов та механізмів становлення студента чи учня як суб'єкта педагогічного дискурсу. На наш погляд, становлення суб'єктності, як активності вихованця в організації розвитку, пов'язане з потребою подолання низки суперечливих тенденцій в освіті:

- 1) тенденція до виключно теоретично-формальної розробки й проектування психолого-педагогічних концепцій суб'єктності студента чи учня без їх застосування в практичній діяльності;
- 2) тенденція до заміни функціональними підходами психолого-педагогічних механізмів освіти;
- 3) тенденція до розробки цілісної моделі фахівця з, водночас, недостатнім розумінням феномена студента чи учня – суб'єкта педагогічного дискурсу;
- 4) тенденція до збереження суб'єктної позиції вчителя об'єктної позиції вихованця;
- 5) тенденція до масового характеру навчання й об'єктним для кожного студента чи учня темпом навчання і рівнем розвитку його пізнавальних та інших здібностей.

Для посилення ролі учня як суб'єкта педагогічного дискурсу вчені пропонують переорієнтувати навчально-виховний процес у наступних напрямках:

- з технократичної підготовки – на розвиток його суб'єктності;
- з управління ззовні – на поширення внутрішнього самоврядування; з потреби засвоєння знань, умінь, навичок – на оволодіння методологією діяльності, технологіями розвитку критичного мислення;

- з традиційної практики засвоєння знань – на інтенсивну життєдіяльність суб'єкта.

Є підстави стверджувати, що мета освіти в даний час почала зміщуватися в бік розвитку учня як суб'єкта освітньої діяльності. А від вибору цілей залежить відбір змісту, методів, засобів навчання й виховання. Рефлексія мети, в свою чергу, допомагає вчителю відповісти на наступні питання:

- яку мету переслідувати у своїй професійній діяльності? (для чого вчити?);
- які завдання (професійні, життєві, предметні, етичні, естетичні) повинен вміти вирішувати випускник за допомогою отриманих знань, умінь, навичок, переконань, установок?
- як вчити учня, який не хоче вчитися?

В якості специфічних особливостей учня як суб'єкта технології педагогічного дискурсу виділяється мотиваційна сфера особистості, що складається з двох напрямків. З одного боку, учень як суб'єкт діяльності в ідеальній схемі працює заради досягнення спільної мети, висунутої суспільством, а потім – заради власного саморозвитку. З іншого боку, учень як суб'єкт освітньої діяльності проходить розвиток і в зворотному напрямку – заради досягнення спільної мети.

Виходячи з поняття ідеального сукупного суб'єкта освітнього процесу, запропонованого ще П.Каптеревим [170, с. 138], ми вважаємо, що суб'єктність учня(студента) в педагогічному дискурсі визначає освітній простір будь-якого навчального закладу. Ми переконані, що суб'єкти освітньої діяльності (як учні, так і вчителі) «приречені» на саморозвиток. Внутрішні процеси суб'єкта педагогічного дискурсу служать джерелом саморозвитку. Сукупний суб'єкт педагогічного дискурсу має на меті збереження й розвиток суспільного досвіду, накопиченого цивілізацією. Ця мета здійснюється через трансляцію й подальшу трансформацію суб'єктом прийомів організації освоєння досвіду. Ефективність освоєння у ідеального

суб'єкта педагогічного дискурсу визначається усвідомленням загальнозначимої мети освіти.

Ми виділяємо суб'єктність учня на основі аналізу джерельної бази в якості найважливішої його характеристики як суб'єкта педагогічного дискурсу. Феномен суб'єктності студента (або учня) виявляється в тому, що для ідеального учня вона завжди виявляється і розвивається завдяки йому самому. Ідеальний учень як суб'єкт педагогічного дискурсу виступає як свідомо, самостійно діюча особа, в той час як учень-об'єкт педагогічного дискурсу відрізняється більш низьким рівнем самостійності, автономності, але більш високим рівнем авторитарності.

Оскільки основною діяльністю учня є навчальня то, відповідно, його суб'єктність розвивається саме тоді, коли він навчається. Навчальну діяльність у контексті становлення суб'єктності учня ми розуміємо як діяльність суб'єкта, спрямовану на:

- 1) оволодіння узагальненими способами навчальних дій;
- 2) саморозвиток у процесі вирішення навчальних, педагогічних, творчих, пошукових завдань, спроектованих вчителем і суб'єктно усвідомлених до мінімальної потреби в зовнішньому контролі й оцінці;
- 3) суб'єктний перехід зовнішнього контролю в самоконтроль і зовнішнього оцінювання у самооцінювання.

Навчання розглядається як самозмінна, саморозвиток суб'єкта, тобто перетворення його з об'єкта, який не володіє певними знаннями та вміннями, на суб'єкта, який оволодів ними. В цьому випадку предметом навчальної діяльності учня починає виступати образ світу, який уточнюється, збагачується й коригується суб'єктом у ході виконання пізнавальних дій. При цьому змінюються як поверхневі, так і глибинні рівні навчальної діяльності, що стосуються як дій із засвоєння змісту навчального матеріалу, так і дій і, спрямованих на обробку навчального матеріалу.

При вивченні суб'єктної діяльності вихованців важливо враховувати такі характеристики їх навчальної діяльності:

1) навчальна діяльність призводить до змін у самому суб'єкті в тому випадку, коли він проявляє критичне мислення як незадоволеність способами пізнавальної діяльності;

2) зміна психічних властивостей і поведінки учнів перебуває в прямій залежності від результатів власних самостійних дій. Саморозвитку суб'єкта освітньої діяльності сприяє навчальна задача, яка є основною одиницею (клітинкою) навчальної діяльності.

Згідно з Д. Ельконіним і В. Давидовим, мета і результат навчальної завдання полягають, насамперед, у зміні самого діючого суб'єкта, а не в зміні предметів, з якими діє суб'єкт [382, с. 45-46]. Специфіка навчальної задачі, що запропонована для студента чи учня-суб'єкта педагогічного дискурсу полягає в тому, щоб він проектував оволодіння загальним принциповим підходом до вирішення всіх завдань одного типу, а не оволодіння одиничним способом вирішення якоїсь однієї типової задачі.

Учень як суб'єкт педагогічного дискурсу повинен освоїти найбільш загальний спосіб вирішення широкого кола практичних завдань. Вчитель, який поставив навчальне завдання, повинен залучити учня до ситуації, зорієнтувати на загальний спосіб вирішення та з урахуванням конкретних умов. Навчальні завдання, котрі вирішуються учнями або студентами, в своїй сукупності мають становити певну систему, що приводить до зміни перш за все самого учня чи студента.

Не можна розраховувати на справжнє засвоєння будь-якої дисципліни, на дійсне оволодіння наукою, поки весь процес навчання не перетвориться в систему вирішення навчальних завдань. Навчальна діяльність повинна складатися не з епізодичного, а з систематичного, циклічного, послідовного вирішення навчальних завдань по застосуванню досліджуваної теорії до реальної дійсності. Причому по схемі «від простого – до складного». Тому під навчальною діяльністю учня ми розуміємо його активну діяльність,

спрямовану на самоформування практичного мислення, набуття знань в процесі самостійного ознайомлення з літературою, а не засвоєння готових знань, запропонованих учителем.

Формування навчальної діяльності учня тісно пов'язане з процесом становлення його суб'єктності. Тому центральна проблема педагогічного дискурсу – це проектування навчальної діяльності учня з урахуванням рівня виявленої суб'єктності. Вирішення цієї проблеми спрямоване на озброєння вихованців прийомами й технологіями самостійного навчання та самоконтролю. На наш погляд, це є більш важливим завданням, ніж озброєння учнівзнаннями в широкому розумінні, тобто теорією або частковими практичними вміннями і т.д. Тому навчальну діяльність потрібно аналізувати не саму по собі, а як складову педагогічного дискурсу.

Головною умовою успішності проектування освітньої діяльності, загалом, і педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти, зокрема, є виділення спільної продуктивної діяльності, котра впливає на становлення суб'єктності. Освітню діяльність учня ми розглядаємо як діяльність, що розвиває осмислені дії суб'єкта діяльності. Осмисленість дій досягається за рахунок переходу від спільно-розділеної діяльності до індивідуалізованої діяльності суб'єкта, у зв'язку з чим змінюється авторитарна роль вчителя в освітній діяльності й зростає суб'єктна роль учня.

Переваги освітньої діяльності учня не можуть бути зведені тільки до дисциплінованості й систематичності поведінки та мислення, адже вони є характеристиками алгоритмічного, а не творчого мислення. У зв'язку з цим, розв'язання учнями навчальних проблем слід розглядати як модель життєвої проблеми, сконструйованої спочатку учителем спільно із учнем відповідно до законів моделювання, а потім – самим учнем залежно від індивідуалізованого рівня суб'єктності.

Вирішення життєвої проблеми, змодельованої в навчальній ситуації, можна розглядати як проблемну ситуацію, під якою розуміється психологічний стан суб'єкта, що виникає при зустрічі з проблемою. Це

усвідомлюване або недостатньо усвідомлюване інтелектуальне ускладнення, яке заважає суб'єкту вирішити завдання пізнавального або практичного плану й вимагає пошуку нових знань або нових способів дій, котрі дозволяють йому знайти вихід зі скрутного становища [382, с. 99]. Проблемні ситуації виникають досить часто, але чи завжди вони усвідомлюються учнями? Вони постають перед учнем як об'єктивна реальність і вимагають від суб'єкта вміння ставити мету, мислити, усвідомлювати мотиви й творчо ставитися до роботи.

Освітня діяльність учня як суб'єкта педагогічного дискурсу є аналітико-синтетичною й реалізується переважно в його мисленні. Слід виділити такі типи навчання, при яких розвиток учня як суб'єкта педагогічного дискурсу відбувається найбільш ефективно:

- 1) проектування умов для самостійного прояву інтелектуальної активності учня, спричиненої бажанням знайти невідоме, без чого не можна вирішити поставлене завдання й досягти мети;
- 2) засвоєння знань як загальних закономірностей і оптимальних способів діяльності, що дозволяють суб'єкту освітньої діяльності використовувати їх при вирішенні широкого кола задач;
- 3) рішення проблемної задачі як підсумок у засвоєнні теорії, ідеї, принципу, способу дії.

Оскільки мета навчання полягає в тому, щоб поступово все більше число дій перекладати на учня аж до повної самостійності, то рішення проблеми полягає у виконанні ряду дій, що призводять суб'єкта від актуального стану до бажаного.

Детермінанта діяльності учня, представлена сукупністю цінностей, на які він орієнтується:

- знання,
- вміння і навички;
- оцінка;
- рівень досягнень;

- відповідальність;
- оптимізм-песимізм;
- рефлексивність [57, с. 14].

Таким чином, аналіз теоретичних досліджень і практики освітньої діяльності навчальних закладів дозволяє виділити основні педагогічні умови розвитку учня як суб'єкта педагогічного дискурсу:

1. *Децентрація мислення* проявляється як механізм подолання егоцентризму як в особистості учня, так і вчителя, що полягає у зміні точки зору, позиції суб'єкта в результаті зіткнення, зіставлення та інтеграції з позиціями, відмінними від його власної. Джерелом децентрації виступає безпосереднє або інтеріорізоване спілкування з іншими людьми або з самим собою (внутрішній діалог), в ході якого відбувається зіткнення суперечливих точок зору, які спонукають суб'єкти освітньої діяльності до перетворення сенсу образів, понять і уявлень [85, с. 236]. Формування навичок децентрації лежить в основі здатності суб'єкта до прийняття і усвідомлення ролі іншої людини як цінності. Воно пов'язане з рівнем розвитку емпатії й визначає ефективність комунікативної взаємодії. Здатність суб'єкта до децентрації варіює в різних сферах діяльності студента – суб'єкта освітньої діяльності. В професійній взаємодії педагога – суб'єкта діяльності децентрація зазвичай здійснюється успішніше, ніж у стосунках з іншими людьми.

2. *Фасилітація* – підвищення швидкості або продуктивності діяльності учня як індивіда внаслідок уявної чи реальної присутності іншої людини або групи людей (без втручання в його дії), у ролі суперника або спостерігача за його діями [171, с. 97]. Виникнення феномена фасилітації залежить від характеру виконуваних завдань. Присутність спостерігача (суперника) позитивно впливає на кількісні характеристики діяльності й негативно впливає на якісні, підвищуючи результативність простих видів діяльності й утруднюючи вирішення складних завдань. Існує залежність фасилітації від характеристик суб'єкта, а також його доброзичливого ставлення до

присутніх. У професійній педагогічній діяльності принцип фасилітації – це, насамперед, створення умов іншій людині для прояву власної суб'єктності.

3. *Принцип відображеної суб'єктності* (В. Петровський) припускає вплив особистості на індивіда на основі ідеального перенесення в життя інших людей. Зміни в індивідуальних проявах служать характеристикою суб'єктності особистості учня.

4. *Персоналізація* як процес, в результаті якого суб'єкт педагогічного дискурсу отримує ідеальне уявлення про життєдіяльність інших людей і може проявити себе як особистість. Сутність персоналізації полягає в дієвих перетвореннях інтелектуальної сфери іншої людини, що відбуваються в результаті діяльності індивіда (А. Петровський). Потреба в персоналізації як потреба бути особистістю є не завжди усвідомлюваною глибинною основою багатьох форм спілкування між людьми (альтруїзму, афіліації, прагнення до самовизначення й визнання тощо). Здатність до персоналізації призводить до формування індивідуально-психологічних особливостей учня, котрі дозволяють йому здійснювати соціально значущі дії й перетворення інших людей. Персоналізація забезпечується багатством індивідуальності, різноманітністю засобів, за допомогою яких суб'єкт може через спілкування й діяльність здійснювати позитивний вплив.

Окремо зупинимось на особливостях суб'єктності в студентському віці. Феноменальність студентського віку, згідно з Б. Ананьєвим, проявляється в його суперечливості. З одного боку, в цьому віці (18-25 років) відбувається безперервне наростання функціональної працездатності й продуктивності, динаміки прогресивного руху без будь-яких знижень і криз, без стабілізації функцій. З іншого боку, незважаючи на те, що студентство володіє потенціалом розвитку, воно недостатньо реалізується в навчанні. Студентство є періодом становлення цілісної особистості, коли відбувається консолідація психічних сил людини [5, с. 105].

Концептуальні підходи до вивчення феномену студента як суб'єкта педагогічного дискурсу представлені у дослідження Б. Ананьєва [5],

А.Вербицького [59] та інших. У той же час, в роботах не розкриті механізми становлення освітньої суб'єктності студента. У психолого-педагогічних дослідженнях залишається відкритим питання про провідні види діяльності, характерні для студентського віку. Наприклад, Д. Ельконін провідною діяльністю в цьому віці вважав навчально-професійну [382, с. 19]. Проте, що стосується феномену освітньої суб'єктності студента в педагогічному дискурсі, то це питання досліджене вкрай недостатньо.

Теоретичним підґрунтям для вивчення студентства у багатьох дослідженнях виступає концепція Д. Фельдштейна про розвиток особистості підростаючої людини в плані соціалізації, яку він пов'язує з домінуванням діяльності, спрямованої на засвоєння норм взаємовідносин між людьми й формуванням їх ціннісних орієнтацій [340, с. 287].

Б. Кайгородов, який виявив психологічні основи саморозуміння в юнацькому віці, вважає, що інтерес до вивчення студентства викликаний тією обставиною, що «на прикладі цієї вікової категорії можна простежити зміну стану соціальної зрілості, адже тут чітко проявляється взаємодія індивідуалізації та соціалізації підростаючої людини. У цьому віці можна простежити розвиток самореалізації, адже студент має професійно самовизначитися і має можливості для особистісної самореалізації» [120, с. 153].

Вважаємо, що розвиток самореалізації у студента пов'язаний насамперед з його суб'єктністю в педагогічному дискурсі. В процесі становлення й розвитку суб'єктності студентів особливу роль грають ціннісні орієнтації, тому що в студентському віці відбувається подальше соціальне дозрівання особистості.

Вирішальне значення у студентському віці має емансипація як перехід від залежності до незалежності, яка демонструється студентами через прагнення до самостійності. Дослідження свідчать про те, що для багатьох випускників сільських шкіл характерний високий рівень екстернальності [335]. Так, у випускників сільських шкіл більшою мірою, ніж міських,

переважають процеси соціалізації на рівні засвоєння норм і правил поведінки, а процеси індивідуалізації менш виражені. Орієнтація молодих людей на статус авторитарної людини, а не на розвиток своєї особистості, заважають студенту проявити суб'єктність і уповільнюють процеси рефлексії. Серед студентства поширеним є тип «школярів», які легко й невимушено присвоюють авторитарну позицію. Ззовні вони схожі на самостійних суб'єктів завдяки своїй старанності. Однак, вони не вміють вчитися, бо діють за зразком або через страх чи покарання через оцінку викладача [335, с. 100-102].

При вивченні феномену освітньої суб'єктності студентів у педагогічному дискурсі становить особливий інтерес та група студентів, яка проявляє непідробний інтерес, пізнавальну активність, самостійність у надбанні знань. Саме цих студентів можна назвати суб'єктами освітньої діяльності. В студентському віці відбуваються кількісні та якісні зміни в особистості молодої людини.

Студенту проблематично виявити свою індивідуальність, якщо він не засвоїв досвід навчання у вищій школі, не диференціює професійні функції й не проявляє свої можливості. Розуміння себе в новій соціальній позиції залежатиме від тієї інформації, яку студент буде отримувати у ВНЗ, та від рівня сформованості внутрішньої позиції по її сприйняттю. Студентський вік відкриває новий етап в індивідуалізації, пов'язаний з визначенням свого місця у світі, усвідомленням власної самобутності й унікальності. Для студента – суб'єкта педагогічного дискурсу актуальними стають питання про сенс життя, призначення людини, детермінантах свободи особистості, виявлення свого «Я» на основі самооцінки, котра формується на основі порівняння «ідеального» й «реального Я». Їх розбіжність може викликати у студента невпевненість у собі й супроводжуватися зовнішньою агресивністю, почуттям власної неповноцінності.

Студенти першого курсу визначають своє місце в суспільстві, адаптуються до нового для них студентського життя, починають займати

активну позицію в соціальних відносинах, де їхнє «Я» приміряється до іншого «Я». Багато студентів прагнуть проявити себе, протиставити себе іншим, висловити свою позицію. На перших курсах відбувається реалізація й розвиток комунікативної сторони діяльності.

У студентів другого (третього) курсу розвивається актуалізація предметно-практичної діяльності, що сприяє формуванню світоглядних і ціннісних орієнтацій, професійних інтересів. Ця типологія відповідає ступеневій формі навчання в сучасному університеті:

- на перших курсах вивчаються загальноосвітні предмети;
- з третього курсу вводяться дисципліни основної спеціалізації;
- на четвертому та п'ятому курсах – додаткова спеціалізація.

В цілому, період студентства являє собою складну картину особистісних метаморфоз: продовжують розвиватися й удосконалюються одні якості (прогрес) і сповільнюються інші (регрес). Період студентства – це становлення освітньої суб'єктності як цілісного утворення особистості, відповідно до якого відбувається консолідація всіх психічних сил людини. В структурі інтелекту провідне місце починають займати зв'язки:

- пам'ять-мислення;
- пам'ять-увага;
- мислення-увага [121, с. 71-72].

В зв'язку з цим рекомендується враховувати складну діалектику взаємин між пам'яттю і мисленням і мати завжди два плани навчальних занять – розуміння і запам'ятовування, осмислення й структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, тобто навчальні завдання повинні нести вимоги осмислення, розуміння й запам'ятовування навчальної інформації [121, с. 101].

Структурні зміни інтелектуальної системи відбуваються під впливом різних життєвих чинників (соціокультурних або ж політичних подій, змін, характеристик навчального середовища тощо), серед яких навчання є

головним у студентському віці, визначаючи загальний високий тонус педагогічного дискурсу.

Студент як суб'єкт педагогічного дискурсу володіє великими інтелектуальними ресурсами, якими він недостатньо скористався у ході шкільного навчання. Всередині структури інтелекту у результаті переорієнтації міжфункціональних зв'язків відбуваються якісні зміни. Освітня діяльність студента як форма розвитку суб'єктності сприяє структуруванню інтелектуальних функцій, ґрунтуючись при цьому на особливостях функціонування інтелекту.

Навчання, як фактор розумової роботи, визначає загальний високий рівень інтелекту, тому від способу організації педагогічного дискурсу залежить темп і напрямок розвитку в студентському віці. Навчання може вплинути на динаміку новоутворень у студентському віці. Тому студентство як соціально-психологічна категорія виділяється серед інших категорій високим освітнім рівнем, активним засвоєнням культури, найбільшим рівнем навчально-пізнавальної мотивації. В поєднанні з соціальною активністю всі ці ознаки сприяють формуванню інтелектуальної та соціальної зрілості [121, с. 105].

Студента можна розглядати як активного суб'єкта педагогічного дискурсу в руслі особистісно-орієнтованого розвитку, що припускає паритетну взаємодію викладача й студента. Ефективна реалізація педагогічного дискурсу пов'язана з умінням викладача організувати навчальну діяльність студентів з позиції самих студентів, рівня їх знань і вмінь. Відповідно до цього викладач актуалізує навчальні цілі й направляє навчальну діяльність студентів.

Об'єктивна мета навчання, задана спочатку викладачем, поступово інтеріоризується, стає суб'єктивною. Особистість студента як суб'єкта педагогічного дискурсу розвивається через прояв певної активності. Однак не всяка активність суб'єкта призводить до «нарощування» суб'єктності студента. Освітня суб'єктність студента, як характеристика самодіяльного

суб'єкта педагогічного дискурсу, формується на основі прагнення до змін. Інтелектуальному й особистісному саморозвитку студентів у процесі навчальної діяльності сприяє рефлексія. У системі вищої освіти не завжди створюється ситуація «актуального проживання» студентом перспективи саморозвитку. Однак, переживання студентського «буття» у всій його унікальності компенсується «жорсткістю» дисципліни у ВНЗ на основі адміністративного контролю.

Загалом, інтерес до навчальної діяльності, що зароджується в молодшому шкільному віці, зменшується в підлітковому та юнацькому, а потім і в студентському віці. Студент не проявляє себе як суб'єкт педагогічного дискурсу, якщо в його образі світу не сформується сенс навчання як цінність. Категорія «образ світу» розглядалася як суб'єктивна форма відображення об'єктивної реальності. Образ світу є цілісним інтегральним утворенням інтелектуально-пізнавальної та емоційно-вольової сфери розвитку освітньої суб'єктності студента. Образ світу дозволяє суб'єкту педагогічного дискурсу створити принципово іншу функціональну структуру пізнавальної дії, що виникає у разі неузгодженості прогнозованих подій на «сенсорному вході» з відповіддю на вчинену дію на «виході», що може призвести до прогнозованої зміни чуттєвих вражень. Тому в суб'єкта педагогічного дискурсу образ світу формується на основі трансформації інтелектуально-пізнавальних дій в предметно-практичні [260, с. 205-206].

Освітня суб'єктність студента не є тотожним поняттю «навчання», тому що майбутній фахівець набуває досвіду в різних видах діяльності: навчально-академічній та навчально-професійній. У процесі освітньої діяльності студент не тільки відтворює знання та вміння, а й актуалізує здатність ставати її суб'єктом. Навчально-академічна діяльність характерна для студентів молодших курсів. Навчально-професійна діяльність розвивається у студентів старших курсів, протікає як сходження від абстрактного розуміння до виразно-конкретних цілеспрямованих дій.

Результатом освітньої діяльності студентів молодших курсів є сформоване узагальнено-теоретичне (академічне) мислення, а в студентів старших курсів на його базі проявляються й формуються основи практичного мислення професіонала. Освітня суб'єктність виявляється й розвивається в результаті взаємодії студента як суб'єкта педагогічного дискурсу. Тому оптимальною умовою розвитку освітньої суб'єктності студентів молодших курсів є так само суб'єктність викладача вищої школи, в якого достатньо проявлено ставлення до себе й студента як до діяча.

У характеристиці студента як суб'єкта педагогічного дискурсу центральне місце займає його мотиваційно-цільова основа, тому що цілі та цінності особистості є його системоутворюючою ланкою. В студентів молодших курсів інтенсивно формується «мета – образ». Професійна цілеспрямованість відображає діалектику розвитку цього явища, котре виступає в єдності з категорією кількості й міри. Тому професійна цілеспрямованість як якість визначає, з одного боку, рівень розвитку вміння ставити мету-образ, а з іншого – виявляє ступеневу структуру освітньої суб'єктності.

Освітня суб'єктність студентів у педагогічному дискурсі виникає на певному рівні розвитку цілеспрямованості й представляє системну якість, яка детермінує специфіку зовнішньої поведінки суб'єкта освітньої діяльності. В результаті внутрішніх кількісних змін у суб'єкта виникає нова здатність усвідомлено вносити зміни до навколишньої дійсності та зміни всередині самого себе.

Професійна цілеспрямованість відповідно до розуміння формування особистих якостей, розглядається як стійке, вкорінене в поведінці людини ставлення до тих чи інших сторін освітньої суб'єктності. Освітня суб'єктність студента проявляється на рівні індивіда, потім індивідуальності, особистості, мети індивідуальності й суб'єкта педагогічного дискурсу. Основними характеристиками освітньої суб'єктності майбутнього фахівця є:

- самостійність у постановці та досягненні мети завдань;

- конструктивна розумова й практична самодіяльність;
- усвідомленість поведінки; відкритість у прояві почуттів;
- розвинені емпатичні тенденції.

Прагнення до професійно-особистісного саморозвитку яскраво виявляється в студентському віці й надалі еволюціонує в культуру професіонала. Саморозвиток особистості студента – це результат спеціально організованого педагогічного дискурсу в системі взаємин: «студент-викладач-студент», в якій студент розвивається за рахунок «енергії» освітньої суб'єктності. Від ступеня суб'єктного цілеспрямованого включення студента до процесу «спів-буття» з іншими особистостями залежить стійкість його освітньої суб'єктності. В студентському віці освітня суб'єктність будується за рахунок ампліфікації (розширення) можливостей освітньої та педагогічної діяльності.

Освітня суб'єктність в системі технологій сучасної освіти розвивається також і як проектно-дослідницька, адже відбувається визначення життєвих стратегій, прояв самостійності на основі вивчення своїх актуальних і потенційних можливостей. У становленні освітньої суб'єктності студента особлива роль належить рефлексії, що здійснює трансформацію «ідеального образу» професіонала в «нормативний образ». У студентів через освітню суб'єктність закладаються основи формування професійної компетентності.

Згідно з Д. Фельдштейном, особистість стосовно себе може виступати одночасно суб'єктом і об'єктом змін. Процес становлення й розвитку професійної компетентності майбутнього спеціаліста залежить від переходу студента з об'єктивної в суб'єктивну позицію. Психолого-педагогічною умовою становлення й розвитку професійної компетентності фахівця з вищою освітою є переорієнтація професійно-освітнього процесу з моносуб'єктної на полісуб'єктну парадигму [340, с. 22].

В цілому, освітня суб'єктність студента розглядається нами як особлива властивість макрохарактеристик суб'єкта, що виражається у здатності перетворювати навколишній світ і самого себе та діагностувати й

оцінювати зміни, що відбулися. Рівень прояву освітньої суб'єктності студента в педагогічному дискурсі проявляється у:

- виборі мети запланованих перетворень;
- осмисленому відборі змісту й засобів здійснення змін;
- спрямованості знань і умінь в русло практичної діяльності;
- осмисленні суб'єктних результатів і дій;
- етичному аналізу причин і наслідків діяльності.

Освітня суб'єктність у студентському віці створює оптимальні умови для досягнення вершин особистісного розвитку й закладає фундамент для прояву творчої індивідуальності фахівця.

Студент розвивається, виховуючись і навчаючись в освітньому середовищі вищого навчального закладу, що опосередковано й безпосередньо призводить до професійного розвитку. Завдання професійної підготовки полягає в тому, щоб «дозрівання» особистості професіонала здійснювати з опертям на розвиток його професійно значущих якостей і здібностей. Згідно з С. Рубінштейном, психічні властивості особистості суб'єкта освітньої діяльності в цьому процесі «не тільки проявляються, а й формуються в ході власної діяльності» [283, с. 407].

Освітня суб'єктність студента як рівноправного учасника педагогічного дискурсу проявляється в соціальній ситуації розвитку й передбачає певний рівень активності в співпраці. Освітня діяльність, побудована на основі надання студенту можливості паритетного співробітництва, визначає процес саморозвитку професійно значущих особистісних якостей. Академічна студентська група, згуртована штучно, без урахування ступеня активності її учасників, може носити для суб'єктів спільної діяльності деструктивний характер й не перерости в суб'єкт колективної діяльності.

Студент стає суб'єктом педагогічного дискурсу в складі тієї студентської групи, в якій індивідуальні суб'єкти освітньої діяльності здатні самостійно ставити конструктивні цілі й визначати «етичні» завдання їх

досягнення. Студенти молодших курсів (перший і другий) у складі академічної групи проходять розвиток від суб'єкта спільної діяльності до суб'єкта індивідуальної й далі – колективної діяльності.

Студенти третього курсу є суб'єктами індивідуальної діяльності, проте перехід до суб'єкта колективної діяльності вже очевидний. Саморозвиток індивідуального суб'єкта можливий лише в умовах прояву колективного суб'єкта освітньої діяльності, характерного для студентів четвертого-п'ятого курсів.

Студент як колективний суб'єкт педагогічного дискурсу розвивається в процесі реалізації поставлених цілей в тому випадку, коли індивідуальні суб'єкти будують співпрацю на основі оволодіння принципами діалогового спілкування, тобто суб'єкт-суб'єктних відносин. Студент як суб'єкт колективної діяльності розвивається на основі прояву надситуативної активності в тому випадку, коли образ групи усвідомлюється ним у взаємозв'язку поставлених цілей, цінностей, ідеалів і доцільності різних форм активності [118, с. 421].

Відтак, діяльність, що об'єднує суб'єктів колективної діяльності, повинна бути творчою. Тому для студента як суб'єкта педагогічного дискурсу характерний певний ступінь самостійності та ініціативності в колективній суб'єктній діяльності, котра визначена як суб'єктність. У той же час можлива трансформація суб'єкта колективно-розподіленої форми діяльності в суб'єкта індивідуальної діяльності, що визначає в студентському віці розвиток особистості майбутнього професіонала.

Професійний розвиток студентів молодших курсів визначається через прояв вибіркового ставлення до професії, а в студентів старших курсів – як стійке ставлення до професії. У студентів інтерес до певної професії може бути детермінований стилем викладання. Нарощування суб'єктності студента в педагогічному дискурсі відбувається за рахунок домінування в навчальній мотивації мотиву досягнення успіху. Ініціативність студента може

породжуватися активністю, яка не стримується викладачем, а навпаки – всіляко заохочується.

Професійний розвиток особистості студента – першокурсника починається з організації його колективно-розподіленої освітньої діяльності. При цьому мова йде не стільки про адаптацію до умов навчання, скільки про опосередковане «підключення» всіх студентів до різних видів життєдіяльності університету. Тому соціалізація студента-першокурсника не може бути заснована на неконструктивному застосуванні ідей адаптації до загальноосвітньої школи. Принципи виховної роботи з учнями у школі не можуть бути автоматично перенесені в університетське середовище.

Студентський вік можна вважати сензитивним для подальшого «наращування» освітньої суб'єктності, яка може бути фасилітованою викладачем на основі «провокації» конструктивної активності, особливо в сфері міжособистісних комунікацій та екзистенції. С. Рубінштейн вважав, що існувати в сенсі «екзистенції» означає страждати й діяти, впливати й піддаватися впливу, брати участь у нескінченному процесі взаємодії як процесі самовизначення суцього і взаємного визначення одного суцього іншим [283,с.501]. У становленні освітньої суб'єктності необхідно враховувати екзистенційні мотиви поведінки студента, котрі визначають його сенс життя і пояснюють вчинки, спрямовані на набуття свободи вибору в педагогічному дискурсі, що має бути «дискурсом свободи».

Екзистенційні цінності студентів – це усвідомлені й неусвідомлені, прийняті та засвоєні суб'єктом освітньої діяльності професійно особистісні смисли, які не змінюються від факту їх усвідомлення навіть у разі їх суперечності нормам суспільства і законам даної культури. Феноменальність цього роду цінностей полягає в тому, що вони часто не дають студенту гарантій досягнення успіху й навіть визнання, особливо в колі близьких людей. Пошук сенсу життя, згідно ідеям гуманістичної психології, призводить до формування особливого типу «пікових переживань», які є

своєрідною межею між академічною та навчально-професійною діяльністю студента.

Студент на першому й другому курсах як суб'єкт педагогічного дискурсу навчається вирішувати ситуаційно-обумовлені проблеми. Особистісний сенс навчання для студента полягає в конструктивному, самодіяльному вирішенні адаптаційних проблем, пов'язаних з формуванням розвитку вміння знаходити й ефективно використовувати способи успішного навчання. Студент як суб'єкт освітньої діяльності «бореться» свідомо й несвідомо за прояв суб'єктності, яка в студентському віці «народжується» через «пікові переживання».

В освітній суб'єктності педагогічного дискурсу студента третього курсу накопичується суб'єктивний позитивний досвід самодіяльності в професійному розвитку, який виступає предиктором його акме. Акмеологічний підхід дозволяє не тільки вивчити ситуаційні приватні смисли, але й вийти на вивчення наскрізного сенсу життя суб'єкта освітньої діяльності відповідно з вищими цінностями [2].

У студентів третього курсу змінюється ставлення до цілей навчання й формується адекватне уявлення про професію. Особливу роль у цьому відіграє цінність, котру можна визначити як системоутворюючий фактор особистості професіонала, який характеризується через єдність зовнішньої спрямованості особистості та її уявлення про себе. Особистісна цінність для студента виступає як об'єкт, відображений суб'єктом в області його існування, через який відбувається виділення ним самого себе, своєї особистості, власного «Я» в структурі професійно значущих особистісних якостей.

Тому в цінностях особистості студента інтегровано як суб'єктивно-особистісне, так й об'єктивно-зовнішнє переживання й ставлення до дійсності, котра як ядро особистості студента визначає генетичну й функціональну цілісність суб'єкта педагогічного дискурсу і створює основу

для об'єднання різних стосунків. Розвиток мети-образу є основою для переходу до формування в студента конкретних завдань [129].

Для студентів п'ятого курсу, освіта як інструментальна цінність, висувається на перше місце. Студент як суб'єкт педагогічного дискурсу розвивається в суб'єкта професійної діяльності.

Психологічна характеристика студента як суб'єкта педагогічного дискурсу виходить з функціональної побудови процесу навчання. Мета студента стати суб'єктом майбутньої діяльності в сукупності з цінностями й мотивами є системоутворюючим фактором розвитку особистості професіонала.

Цілі освітньої діяльності студентів, згідно з В. Шадриковим, диференціюються на «цілі – образи» й «цілі – завдання» [371, с. 120-121]. Цілі – образи в свідомості студента направляють його на «примірювання» характеристик нормативно-змістовних властивостей майбутньої професійної діяльності. Цілі-завдання, що ставляться при професійній підготовці, виявляють прагнення суб'єкта до досягнення цілей освітньої діяльності, котрі становлять для нього суб'єктивний сенс.

Мета – образ у свідомості студента формується через когнітивний зміст її структур. Мета-завдання за своєю структурою формується як мотиваційний образ професійної діяльності. В процесі формування розвитку професійної самосвідомості в студентів відбувається «зміщення» цілі-образу на ціль-завдання. Цілі навчання студентів більшою мірою визначаються термінальними цінностями, індивідуальними потребами й мотивами, які формуються на основі суб'єктивного досвіду студентів. За умов ідеалізованої форми ціль навчання та саме навчання можуть збігатися. В той же час на практиці досить очевидним є факт їх розбіжності.

Навчання й виховання у вищому навчальному закладі мають на меті зближення суспільних та індивідуальних потреб суб'єктів педагогічного дискурсу. Цей процес можливий на основі суб'єктивного прийняття студентом суспільно значущих цілей навчання як особистісно значущих.

Еклективний «симбіоз» суб'єктивно-значимих та суспільно значущих цілей навчання викликають в суб'єкті освітньої діяльності мотиваційно-цільовий резонанс.

Підготовка, що включає в себе процес професійного становлення особистості на різних етапах її професійного розвитку виявляється в єдності її проміжних і кінцевих цілей. Процес професійного становлення особистості не зводиться повністю до професійного розвитку, бо він, у свою чергу, виступає лише одним з механізмів професіоналізації та засобом вирішення певного типу цілей-завдань.

Слід наголосити, що зміст професійного розвитку складають зміни, котрі відбуваються з особистістю студента як суб'єктом педагогічного дискурсу в ході творчого вирішення навчально-професійних завдань. Зміст професійного розвитку необхідно вивчати на основі критеріїв об'єктивних і суб'єктивних результатів освітньої діяльності. Об'єктивні результати визначаються рівнем академічної успішності та навченості. Рівень суб'єктивних критеріїв складається з поєднання задоволення від обраної професії та самооцінки своїх професійних можливостей, навчальних успіхів і рівня тривожності.

Освітня суб'єктність студентів розвивається через навчально-академічну та навчально-професійну. Проміжними формами освітньої діяльності студента можна вважати навчально-орієнтовану діяльність і професійно-орієнтовану.

Навчально-академічна форма освітньої діяльності формується в студентів першого-другого курсів, у яких йде «занурення» у процес активного освоєння предметних знань. У студентів третього курсу навчально-орієнтована діяльність переходить у навчально-професійну. Серед випускників навчально-професійна діяльність «перетворюється» на професійно-орієнтовану.

Соціалізація студента відбувається не тільки під час навчання, але й протягом двох-трьох років самостійної трудової діяльності. В цьому випадку

соціалізацію не варто ототожнювати з адаптацією до соціуму. Йдеться про цілеспрямовану соціалізацію, сформовану самим студентом – суб'єктом освітньої діяльності як самодіяльному «включенні» студента в процес професійного становлення на основі критичного засвоєння знань. Перехід від формування культури споживання до культури гідності пов'язаний у студентів з поетапним «включенням» суб'єктності в процес професійного становлення через різні форми освітньої діяльності [2, 283 та інші.].

Таким чином, при проектуванні педагогічного дискурсу студента необхідно враховувати оптимальне поєднання індивідуалізації та соціалізації, в результаті якої у випускника розвивається не лише готовність до відтворення на високому рівні професійних знань, умінь і навичок (хороший виконавець – об'єктність), а й бажання та потреба діяти конструктивно, самостійно й етично самодіяльно (суб'єктність). Якщо в більшості випадків, соціалізація у вищому навчальному закладі пов'язана, насамперед, з пристосуванням до соціуму (адаптацією) за будь-яку ціну (конформізм, брехливість, запопадливість, плагіат), то індивідуалізація пов'язана з усвідомленою потребою в необхідності внесення конструктивного внеску до існуючого порядку речей аж до реформування.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу ряду наукових праць з теорії та практики дискурсу є підстави стверджувати, що дискурс в системі технологій сучасної освіти з'являється не як ізольована й обумовлена темою текстова або мовна структура, а як єдність мови, свідомості й діяльності. З'ясування ролі дискурсу в системі технологій сучасної освіти пов'язане зі становленням комунікативної компетенції людини, з аналізом поняттєво-термінологічного складу педагогіки або мови педагогіки в контексті сучасного наукового знання, осмисленням гуманітарної природи педагогічного знання. Трансформації розуміння дискурсу у педагогіці засвідчують прямий шлях до

нормативності (у розумінні нормативності не тільки як опису норми, що забезпечує відтворення педагогічних понять, котрі адекватні сучасним завданням освіти й виховання, але і як опис норми педагогічної діяльності, що забезпечує відтворення в цілому).

Як засвідчив аналіз, серед різних визначень концепту «дискурс» не існує й, очевидно, не буде існувати такого його визначення, котре можна вважати єдино правильним. Дискурс – це єдність мовленнєвої практики (діалогу, полілогу, інтеракції між його учасниками) й контексту (середовища, місця, топосу), її розгортання, зустрічі й взаємодії учасників – членів певного мовного (фахового, ідеологічного, творчого, конфесійного тощо) співавторства.

З'ясовано, що особливості педагогічного дискурсу полягають:

- по-перше, у суспільній меті;
- по-друге, у специфіці психологічних характеристик суб'єктів педагогічного спілкування;
- по-третє, у мотивації діяльності;
- по-четверте, в хронотопі, тобто єдності часу й місця;
- по-п'яте, у цінностях, які притаманні цьому виду спілкування;
- по-шосте, у жанрах педагогічної комунікації (семінар, лекція, урок, екскурсія, тематичний вечір тощо);
- по-сьоме, у своєрідних прецедентних текстах;
- по-восьме, в особливостях застосування педагогічних стратегій.

Визначено три основні види стратегій педагогічного дискурсу:

- 1) діагностичні (спрямовані на визначення рівня готовності учнів до навчання);
- 2) конструктивно-моделювальні дискурси(мають на меті пізнання нового учнем);
- 3) контрольньо-оцінювальні дискурси(зорієнтовані на ідентифікацію результатів навчання).

Продемонстровано, що поняття «дискурс» в системі технологій сучасної освіти на сучасному етапі її розвитку розглядається у контексті становлення й розвитку самого педагогічного знання – понятійного й достовірного настільки, наскільки обґрунтовані педагогічні поняття, котрі є його невід’ємними складовими й водночас окреслюють орієнтири педагогічної діяльності. Дискурс у педагогіці перебуває у центрі дослідницької уваги з погляду мовного відбиття й конструювання педагогічної реальності: як мовний (зафіксований у мові) поняттєвий зміст сполучається із позамовним змістом (зафіксованим у діяльності).

Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що методологія педагогічного дискурсу орієнтує нас на «деконструкцію» наявних форм філософсько-педагогічної рефлексії, на нове їх «прочитання», тлумачення, на з’ясування їхніх «перетинів», «зустрічей», розбіжностей, а також на створення нових дискурсів навчання. Дискурс також потребує зіставлення філософських конструктів духовності з їхніми соціокультурними репрезентаціями, врахування соціокультурних передумов та вимог щодо духовності особистості. Він також покладає особливу відповідальність на його учасників за те, які саме виховні, освітні, соціокультурні впливи можуть мати ініційовані ними конструкти й програми.

Комунікація освітніх закладів зі своїми споживачами, котра останнім часом визнається як обов’язкова для освітніх закладів, сприймається як іміджмейкерський тип педагогічного дискурсу. Цей вид комунікації проявляється в рекламних і PR-заходах. Комунікативна стратегія, яка застосовується в межах цього типу педагогічного дискурсу, є цілісною системою операцій, що використовуються адресатом за вибором, та сприяють реалізації оптимального здійснення комунікативних цілей у конкретній історичній ситуації спілкування.

Проаналізовано такі комунікативні стратегії педагогічного дискурсу, котрі сприяють створенню іміджу:

- стратегія оцінювального інформування (стратегія створення позитивного образу рекламованого продукту);
- стратегія оптимальної адресації (побудова тексту моделі потенційного одержувача повідомлення);
- стратегія імітації природного спілкування (наближає ситуацію, що моделюється у тексті, до реального міжособистісного спілкування);
- стратегія візуалізації персуазивного наміру адресанта.

Мовні аспекти педагогіки (зафіксовані в мові або в тексті й такі, що дозволяють розкрити сутність природи педагогічного знання) перебувають у межах явного дискурсу, а позамовні (зафіксовані в педагогічній діяльності, й такі, що й дозволяють сформулювати орієнтовну основу її проектування) – у межах прихованого дискурсу. Роль явного дискурсу педагогіки (пріоритет мовних аспектів педагогіки над позамовними) визначається з точки зору необхідності структурування значення педагогічних понять «у якійсь теоретичній системі», що виключає їхнє використання «на рівні змістів», що, в свою чергу, й приводить до «вільного маніпулювання» й «ілюзії наукової новизни».

Суб'єктами й водночас об'єктами педагогічного дискурсу як сучасної технології є педагог і вихованець. Перехід в теорії й практиці освіти від концепції «суб'єкт – об'єкт» до «суб'єкт – суб'єкт» актуалізував дослідження ролі суб'єктності учасників педагогічної взаємодії. Суб'єктність – це властивість особистості, що розкриває сутність людського способу буття, котре полягає в усвідомленому й діяльному ставленні до світу й до себе в ньому та здатності виробляти взаємообумовлені зміни в оточуючому світі та в людині. В основі цієї властивості лежить ставлення людини до себе як до активного діяча.

На основі викладеного підведемо підсумки, що суб'єктність є інтегральною властивістю, яка визначає успішність виконання професійної діяльності й складає основу функціонування та розвитку в майбутнього вчителя педагогічних здібностей, всього його особистісного потенціалу.

Суб'єктність пов'язана з виявленням системоутворюючих якостей професійної діяльності. Для педагога таким ставленням постає ціннісне ставлення до учня. Специфіка суб'єктності педагога полягає в тому, що вчитель ставиться не тільки до себе як до суб'єкта власної діяльності, а й до учнів як до суб'єктів їхньої власної діяльності.

Ставлення вчителя до себе як до діяча припускає визнання й прийняття не тільки в собі, а й в інших людях (учнях) активності, свідомості, свободи вибору й відповідальності за нього, унікальності, саморозвитку як способу існування й, що особливо важливо, передбачає вчинки, обумовлені цим визнанням. Інше виступає необхідною умовою розвитку суб'єктності, підтверджуючи буттєвість людини. Якість суб'єктності вчителя – вираженість, усвідомленість і ступінь реалізації його особистісних потенціалів, відкритість і конструктивність взаємодії визначають можливість розвитку суб'єктності його вихованця. Найбільшим розвиваючим ефектом взаємодії наділена саме дискурсивна технологія.

Мотивація як фактор суб'єктності педагога має своєю основою гуманістичну спрямованість, яка виявляється в ціннісному ставлення до іншої людини як до унікальної й неповторної. Набуття людиною сенсу життя допомагає визначити і структурувати цінності й смисли професійної діяльності, ставити цілі й завдання, спрямовані на їхню реалізацію. Внутрішні локус контролю і причини власного існування визначають можливість діяльного ставлення людини до себе.

Позитивна «Я-концепція» як сукупність когнітивної складності та ясності уявлень про себе, позитивного самоствалення, відкритості та гнучкості забезпечує розвиток суб'єктності людини. На жаль, на сучасному етапі рівень розвитку суб'єктності педагогів можна охарактеризувати як низький. Поряд з виразністю окремих компонентів суб'єктності в педагогів відсутня цілісна вираженість цієї особистісної властивості. В мотиваційно-сміслової сфері та в професійній самосвідомості вчителів часто наявні істотні деформації, котрі перешкоджають розвитку суб'єктності.

Найбільш істотними обмеженнями в розвитку суб'єктності вчителя є викривлене розуміння місії педагога, предметне й фрагментарне уявлення про учня, недостатній рівень емоційного прийняття інших учасників педагогічного дискурсу, низька інтернальність у сфері виробничих відносин, неузгодженість когнітивної, афективної, поведінкової складових самосвідомості вчителя.

Для підвищення готовності педагогів до суб'єктності в дискурсивних технологіях сучасної освіти необхідна спеціальна підготовка в цьому напрямку як у період отримання професійної освіти, так і в процесі підвищення їхньої кваліфікації. У системі підвищення кваліфікації основними чинниками розвитку суб'єктності педагога є діяльне ставлення до себе, рівень особистісного розвитку й мотивації, діалогічний характер взаємодії в навчальному процесі, предметний зміст, просторово-часові параметри навчання.

Поняття «учень як суб'єкт» і «учень як об'єкт» педагогічного дискурсу передбачає з'ясування того, суб'єктом чого він (учень) є, наприклад, суб'єктом пізнання, діяльності, дії, оцінки. Справжній суб'єкт в живій педагогічній діяльності постає як інтегральна індивідуальність (вчителя і учня) з вираженими суб'єктними інтересами, схильностями, здібностями, емоційно-вольовими властивостями, пізнавальними процесами.

Учень як суб'єкт педагогічного дискурсу свідомо ставить до самого себе як об'єкту освіти й проявляє конструктивну активність, тим самим ініціюючи суб'єктність як характеристику діяльності. З об'єктами освітньої діяльності учень як суб'єкт педагогічного дискурсу вступає в суб'єктно-об'єктні відносини. Саме в них і формується суб'єктність.

Учень як об'єкт освітньої діяльності – це явище у соціумі, факт соціалізації, а учень як суб'єкт освітньої діяльності – це освіта соціуму й людини, акт індивідуалізації. Учень як суб'єкт освітньої діяльності самостійно створює умови й ініціює передумови свого культурного, професійного та особистісного розвитку. Як суб'єкт педагогічного дискурсу

учень не тільки в ньому проявляється, але й розвивається на основі самостійного індивідуалізованого відбору необхідних для цього засобів і способів.

Можна стверджувати, що освіта як набуття образу самого себе можлива тільки за допомогою іншого, і якщо мова йде про якість педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти, то ключову позицію в цьому процесі займає учень, а точніше система взаємин «вчитель – учень», де обидві сторони є суб'єктами. Будь-яке інше педагогічне завдання – чи зміна учня відповідно до деяких норм, ідеалів або завдання власного розвитку педагога у відриві від змін, які вчитель виробляє в учня, не призводить до прогресу на шляху набуття внутрішньої сутності.

РОЗДІЛ 2

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

2.1. Цільовий, мотиваційний, діяльнісно-змістовний та оціночно-результативний компоненти педагогічного дискурсу

Визначивши «дискурс» в системі технологій сучасної освіти як складну сукупність мовних практик, спрямованих на формування уявлення про той об'єкт, який досліджується (або з приводу якого розгортається дискурс), дослідивши суб'єкт і суб'єкт педагогічного дискурсу, важливо проаналізувати його структуру – виокремити та розглянути його основні складники: цільовий, мотиваційний, діяльно-змістовний й оціночно-результативний. Проаналізуємо їх послідовно.

Цільовий компонент структури педагогічного дискурсу виявляється, насамперед, у його меті та способах цілепокладання. Мета виконує організуючу, направляючу функцію, визначаючи й регулюючи діяльність і поведінку суб'єктів педагогічного дискурсу.

Мета є феноменом антиципації, випереджаючого відображення і разом з тим вона відображає даний стан педагогічного дискурсу й виникає на основі минулого досвіду. Ціль завжди з'єднує об'єктивне й суб'єктивне. Тому необхідною умовою дієвості мети виступає особистісна значимість для людини, відповідність її мотивам, задоволення потреб. Усвідомивши й прийнявши мету, вчитель і учень стають суб'єктами педагогічного дискурсу. Мета являє собою єдність когнітивного, емоційного й вольового аспектів, кожен з яких відіграє важливу роль в педагогічному дискурсі. Мета сприймається найчастіше у вигляді словесного формулювання, виступає як образ виконання деяких дій та як кінцевий результат діяльності.

Ціль педагогічного дискурсу являє собою формування й прийняття мети, яка виступає як процес, дія й результат. Власне процес цілеутворення – це процес досягнення існуючої, заданої мети, а цілепокладання – постановка нової для людини мети, пов'язана з її особистісними особливостями, здібностями. Зауважимо, що в цілепокладанні проявляється творча природа людини – це вихід за рамки її колишнього досвіду, це основний шлях пізнання й створення нового [295, с. 14].

Мета педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти здійснюється як перехід від зовнішнього (постановка мети ззовні) до внутрішнього планів (самостійна постановка мети) через спільну діяльність і спілкування дитини й дорослого. Значний вплив на процес утворення, прийняття та реалізацію мети складають особистісні особливості розвитку емоційної, мотиваційної, вольової та інших сфер, а також специфіку розвитку мнемічних процесів.

Структура педагогічного дискурсу ізоморфна психологічній структурі навчально-предметної діяльності [324, с.11]. Вона включає в себе механізми мотивації й формування особистісного сенсу, механізми формування й функціонування мети, інформаційного забезпечення, прийняття рішень і програмування здібностей суб'єкта діяльності. Мета навчання розглядається не тільки в плані набуття знань, а, головним чином, у плані збагачення, перебудови особистості дитини – навчальна діяльність у педагогічному дискурсі є передусім така діяльність, в результаті якої відбуваються зміни в самому учні. Це діяльність, спрямована на самозміну її продуктом є ті новації, котрі сталися в самому суб'єкті в ході її виконання та забезпечують подальший розвиток [32, с. 7].

Загалом можна сказати, що зазначені зміни є набуттям дитиною нових здібностей, реалізація її можливостей. На цю мету (як сенс життя) вказували ще Аристотель, Спіноза. Сучасна філософія освіти орієнтується на дане положення стосовно всього освітнього процесу й педагогічного дискурсу, зокрема. «На кожному уроці й у всій організації шкільного життя повинна

стояти мета забезпечити розвиток людини у відповідності з її природою й на основі її конституції. Тільки такі навчальні плани і програми можна вважати прогресивними, які сприяють розкриттю потенцій людини. І тільки така педагогіка варта уваги, яка сприяє реалізації можливостей людини» [32, с. 44].

Ще один аспект мети педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти – це застосування й втілення її на конкретних уроках та під час розв'язання завдань. Саме цей аспект постановки мети ми розглянемо більш докладно.

Навчальна мета уроку реалізується через навчальні завдання. Розробка поняття завдання у вітчизняній науковій думці пов'язана, в першу чергу, з аналізом структури діяльності. Як писав С. Рубінштейн, «довільна дія людини, – це здійснення мети. Перш ніж діяти, треба усвідомити мету, для здійснення якої ця дія приймається. Однак, сама мета не істотна, одного усвідомлення мети недостатньо. Для того, щоб її здійснити, треба врахувати умови, за яких дія повинна здійснитися... Співвідношення мети та умов визначає задачу, яка повинна бути вирішена дією. Свідома людська дія – це більш-менш свідоме рішення задачі» [283, с. 152]. Аналогічним чином характеризує задачу О. Леонтьєв, визначаючи її як мету та умови.

Згодом поняття завдання отримало більш конкретну характеристику в роботах А. Пономарьова, А. Брушлинського, А. Матюшкіна й інших. Описаними ними підходи до характеристики завдання отримали застосування в дослідженні процесів мислення, сприйняття, пам'яті, при аналізі цілей педагогічного дискурсу.

Найбільш загальним є поділ завдань на предметно-практичні й абстрактно-логічні. Д.Завітренко виділяє завдання з пошуку (побудови, отримання, ототожнення) деякого об'єкту (невідомого завдання) та завдання, спрямованого на доказ правильності (хибності) деякого твердження, його підтвердження або спростування [134]. Навчальні завдання можуть бути класифіковані за основними видами пізнавальних процесів і можуть бути

пов'язані з набуттям знань, освоєнням способів дій, розвитком здібностей, формуванням якостей особистості. Навчальні завдання класифікуються з боку теорії пізнання:

- дати визначення;
- висловити думку;
- провести аналіз і синтез;
- привести порівняння;
- з'ясувати причину й наслідок;
- встановити відношення;
- спробувати прогнозувати;
- дати опис тощо.

А також навчальні завдання можна розділити на пов'язані з результатом діяльності та ті, що відносяться до процесу діяльності, характеризують навчальні дії [27].

Поставити перед учнем завдання – означає залучити його до ситуації, котра вимагає орієнтації на загальний спосіб його вирішення за всіх можливих конкретних варіантах. Рішення навчальної задачі відбувається за таких умов:

- 1) орієнтація дитини на розкриття загального принципу або загального способу дії в даній ситуації;
- 2) процес засвоєння відділений від умов його застосування в кожному конкретно-практичному випадку;
- 3) сформоване вміння є прямим продуктом рішення навчальної задачі;
- 4) рішення навчальної задачі відбувається в процесі розгортання особливої діяльності, спеціально спрямованої на розкриття й засвоєння загального принципу зв'язку елементів ситуації.

Самі умови конкретно-практичної задачі відрізняються іншими характеристиками. Однак в обох ситуаціях під час розв'язання різних типів і видів завдань, задач і проблем ставляться й досягаються певні цілі педагогічного дискурсу.

Початкові стадії формування навчальної діяльності характеризуються її фрагментарністю й і несаможиттєвістю, котрі зумовлені тією обставиною, що учневі невідомі більш-менш віддалені цілі педагогічного дискурсу, в нього відсутня система таких цілей. Як відомо, загальна мета є чинником, який об'єднує дії людей у спільну діяльність. Загальна мета вчителя й учня в педагогічному дискурсі полягає у вирішенні учнем певної навчальної задачі. Але, як зазначає В. Шадріков, організуючим чинником у їхній спільній діяльності «...виступає вектор мотив – мета: мотив дитини – мета дорослого [371, с.22].

Мета дорослого, трансформуючись у навчальне завдання, яке він проектує відповідно до цієї мети, повинна стати метою учня. Це можливо за умов усвідомлення особистісного сенсу навчальної задачі й прийняття її як особистісно значущої [330; 318; 35 та ін.]. Усвідомлення особистісного сенсу діяльності знаходить відображення в характері виконання окремих дій і діяльності в цілому (що виявляється в установках на академічні успіхи, в специфіці виконання навчальних завдань, напруженості), у формуванні специфічної психологічної системи діяльності. В умовах особистісно-значущого навчання учень стає справжнім активним суб'єктом педагогічного дискурсу.

Однак, дослідження дозволили вченим встановити, що значна частина учнів різного віку досить часто не приймають навчальні завдання, ігнорують їх, підміняючи задану вчителем мету іншою, або взагалі не визначають цілі майбутньої діяльності [57; 182; 371].

У більшості випадків надмірне визначення навчальних завдань супроводжується недостатнім засвоєнням матеріалу, що зумовлює низьку якість педагогічного дискурсу в цілому. Прийняття завдання – це особливий компонент діяльності, що виконує специфічну функцію, котра полягає у визначенні суб'єктом навчальної задачі (насамперед – цілі) [57, с. 37]. Прийняття і усвідомлення завдання здійснюється не як миттєвий акт, а як процес, котрий поступово, крок за кроком розгортається в часі. Серед

найважливіших компонентів процесу прийняття і усвідомлення завдання дослідники визнають:

- 1) актуалізацію змістостворюючого мотиву;
- 2) сприйняття завдання, що забезпечує виділення й категоризацію його елементів;
- 3) смислову оцінку елементів завдання (тобто співвіднесення із змістом змістостворюючого мотиву);
- 4) конкретизацію змістостворюючого мотиву стосовно матеріалу завдання, тобто виділення навчальної мети та умов її досягнення.

Отже, виникнення завдання означає передусім визначення суб'єктом педагогічного дискурсу мети майбутньої дії, котра виступає в якості найважливішого моменту формування тієї чи іншої діяльності. Однак може здатися, що в умовах педагогічного дискурсу цей момент втрачає свою самостійність, поскільки цілі дії даються учням в готовому вигляді через завдання. Насправді це далеко не так.

У завданні, котре ставиться перед учнями, містяться певні чи неявно сформульовані об'єктивні вимоги до результату майбутньої дії. Однак цей об'єктивно необхідний результат набуває функції мети лише у тому випадку, якщо він усвідомлюється суб'єктом з опертям на актуальні мотиви діяльності, тобто як результат, досягнення якого необхідно для задоволення його власної потреби, і це спонукає суб'єкт до дії. Іншими словами, в завданні мета не вказується, вона лише об'єктивно задана суб'єкту педагогічного дискурсу. Чи стане вона актуальною метою його дії – це залежить від того, як він «прийме» мету, поставлену в завданні.

Таким чином, наявність навчального завдання, що містить більш-менш чітке формулювання цілей аж ніяк не знімає цілепокладання як особливого моменту педагогічного дискурсу, що в свою чергу допомагає краще пізнати освітню реальність. «Саме цей процес цілеутворення, тобто суб'єктивного виділення цілі на основі поставленого перед учнями завдання, розглядається

як основна характеристика цієї специфічної ланки діяльності, яку визначено як «прийняття» завдання» [318, с. 15].

Як свідчить аналіз, цілі педагогічного дискурсу не ставляться суб'єктом довільно, вони дані в об'єктивних обставинах, і виділення, усвідомлення цілей відбувається не автоматично й миттєво, це відносно тривалий процес опробування цілей дією [330, с. 21]. Індивід, як зауважує Г. Гегель, не може визначити мету своєї дії, поки він не діяв [81, с. 14]. Сказане можна повністю віднести і до педагогічного дискурсу, де цілі «дані» учням об'єктивно, через завдання, але де вони стають дійсними цілями дискурсу тільки в процесі власної діяльності школярів.

Підміна одного завдання іншим – поширене явище в як в школі, так і в університеті. Це свідчить про недостатній рівень готовності учня до педагогічного дискурсу.

Підміну, так само як і прийняття або ігнорування завдань, Г.Троцько розглядає як окремий випадок більш загального випадку до визначення завдання, що виявляється в наступних протиріччях [330, с. 18]:

- 1) між тим, як формулюється завдання вчителем і тим, як її формулює його учень;
- 2) між тим, як подається завдання вчителем, і тим, як воно сприймається учням;
- 3) між тим, як приймає поставлене перед ним завдання учень, і тим, як він його фактично здійснює.

Отже, відбиваючись у свідомості, заповнене завдання так чи інакше переломлюється суб'єктом педагогічного дискурсу, що забезпечує її переінакшення й доповнення. Одним з факторів, що впливають на переінакшення й доповнення навчальних завдань, є досвід учня при вирішенні «аналогічних» завдань [283]. Останнє виступає індикативним критерієм першого.

Можливість прийняття поставленого завдання учнями залежить не тільки від сформованості у них цієї якості чи навчальної діяльності, а й від

діяльності вчителя, спрямованої на постановку мети їхнього спільного педагогічного дискурсу. Визначення вчителем навчальної мети, засвоєння певного знання, способу дії, формування певної якості в навчальне завдання та його постановка перед учнями є найважливішим моментом організації педагогічного дискурсу, котрий визначає його успішність, оскільки саме через рішення навчальних завдань вчитель досягає мети освіти. Тому вчитель повинен бачити, чого він хоче досягти і чого він досягає в підсумку, інакше підміна мети здійснюватиметься ще до її повідомлення учням. Отже, вміння свідомо формулювати й ставити перед учнями навчальні завдання є професійно-важливою якістю вчителя, важливою складовою його компетентності.

Щоб мета педагогічного дискурсу стала дієвою, вона повинна бути конкретизована. Старші дошкільнята та молодші школярі, як зазначають вчені, здатні приймати лише близькі, конкретні цілі, поставлені педагогом, обмежені умовами конкретного завдання [6, с.56]. В тому випадку, коли була проголошена конкретна дієва мета, спостерігалось, що діти працювали ефективно, без відволікань і варіацій, з гарним настроєм (на відміну від одноманітної діяльності) [318, с. 22].

Крім того, залежно від обсягу наміченої роботи, ціль має різну спонукальну силу. Якщо він занадто великий, то діяльність розгортається так, як немовби цілі немає. Мета повинна бути конкретно й чіткою, суворо обмеженою за обсягом виконуваної роботи. Крім того, власне завдання повинно бути досить коротким, щоб школярі (у зв'язку з віковими особливостями розвитку) могли контролювати все завдання, а також всі етапи досягнення поставленої мети, послідовність і способи дій у пам'яті, та, виконуючи необхідні дії, дотримуватися їх. Так чи інакше, але мета має бути сформульована зрозуміло і доступно, в іншому випадку завдання не буде виконане якісно і вчасно.

Важливо, щоб вихованець демонстрував зв'язок завдання та його цілі з іншими діями й кінцевим продуктом (результатом) у цілісному процесі

педагогічного дискурсу. Відсутність адекватного способу дії з предметом, заданим у ролі мети дії, та, як наслідок, нерозуміння того об'єктивного значення, яке має завдання або окремі його елементи, неминуче призводять до неадекватного усвідомлення вимог завдання та його перекручення [134].

Отже, якісний педагогічний дискурс повинен пред'являти особливі вимоги до способів досягнення мети. Ці способи, природно, відомі вчителю, і він повинен прагнути до того, щоб в учнів були сформовані узагальнені способи дій ще до постановки проблеми. Тільки у такому випадку будуть створені необхідні умови для вирішення навчальної задачі. На пізніх етапах навчання, у старших класах, знаходження самого способу вирішення завдання може стати метою навчальної діяльності, але на початкових етапах навчання формування навчальних дій має носити випереджаючий характер [134, с. 11].

Ефективність педагогічного дискурсу залежить також від часу постановки мети. Якщо мета задається на тлі інтелектуального й емоційного виснаження потреби, вона або зовсім не допомагає, або дає короткий підйом під час роботи, після чого виникає категорична відмова. Якщо ж мета дається на початковому періоді «насичення», це призводить до більшого якісного й кількісного ефекту виконуваної роботи. Ще більш ефективна постановка мети за тих умов, коли вона за дається від самого початку роботи, коли «насичення» взагалі не було.

Це положення можна віднести як до конкретної навчальної задачі, так і до організації педагогічного дискурсу у цілому. На жаль, на практиці у сучасній масовій школі при проведенні уроків вчителем може повідомлятися учням тема уроку, але аж ніяк не та мета, яка надала б навчальній роботі на уроці цілісний осмислений характер [20]. До того ж, у більшості випадків навіть за наявності сформульованої мети уроку, як того вимагає дидактика й педагогічний стандарт, ця мета залишається важливою для вчителя, а не для учня.

Мотиваційний компонент структури педагогічного дискурсу пов'язаний з окресленням мотивів, які безпосередньо беруть участь під час реалізації навчальної діяльності, з визначенням зв'язків між провідними мотивами навчання та іншими збудниками діяльності, з відбором комплексів мотивів, найбільш адекватних продуктивному педагогічному дискурсу, з виявленням зовнішніх і внутрішніх факторів, котрі формують навчальну мотивацію. Особливий прикладної і практичний інтерес представляє професійна мотивація, динаміка її розвитку та формування ставлення учнів до цілей навчання під впливом соціальних і особистісних факторів. Існує коло досліджень, присвячених аналізу мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців [195; 203; 330 та ін.]. Вони вимагають врахування психологічних особливостей різного віку. Зокрема, юність – це стадія психічного й особистісного розвитку, котра починається зі статевого дозрівання й завершується досяганням соціальної зрілості [35, с.7].

Особливості поведінки людини в юнацькому віці обумовлені зміною соціальної ситуації розвитку. Її сутнісна характеристика визначається прагненням зайняти дорослу позицію відносно до громадської та професійної діяльності, в ставленні до сім'ї та шлюбу. Внутрішніми чинниками розвитку людини в юності стають інтелектуальні й особистісні особливості, набуті в шкільні роки [203, с.112]. За змістом на перше місце виступають мотиви, пов'язані з життєвим планом, намірами в майбутньому, світоглядом і самовизначенням.

За своєю структурою мотиваційний компонент педагогічного дискурсу ієрархічний, він складає певну систему підпорядкування різних мотиваційних тенденцій на основі провідних, суспільно значущих і цінних для особистості мотивів, котрі виникають на основі свідомо поставленої мети й свідомо прийнятого наміру, тому мотиваційний компонент педагогічного дискурсу залежить від цільового(ми його розглядали раніше). Зрозуміло, що він так само залежить від інтелектуальних особливостей.

Мотиви високого рівня, що мають широку сферу інтеграції й тимчасове його розгортання, виявляють високий функціонально-енергетичний потенціал. Спонука з високим тимчасовим потенціалом обумовлюють ефективну діяльність незалежно від моменту її задоволення, оскільки дозволяють раціонально планувати діяльність, вибирати адекватні засоби її реалізації [203, с.113].

На думку вчених, професійний вибір трансформує всю мотиваційну сферу юнака [330]. Ця подія вимагає прийняття особливих рішень, розширює або підриває раніше сформовані погляди, формує нові мотиви поведінки. Вибір професії здійснюється під впливом практичних міркувань, батьківських установок, бажання реалізувати свої здібності, інтересу до професії, визнання престижності, орієнтації на сформовану систему цінностей.

Таким чином, професійне навчання, яке є поширеною формою активності особистості в юності, виявляється вмотивованим різноманітними соціальними, пізнавальними й особистими мотивами. Провідним чинником формування особистості в юності стають умови навчання у ВНЗ, які регулюють професійне становлення людини відповідно до суспільних потреб. Дослідження розширених уявлень про особистісні устремління, індивідуальні цілі й життєві потреби студентів сприяють оптимізації педагогічного дискурсу, гармонізації суспільних та особистих інтересів майбутніх професіоналів.

С. Рубінштейн розглядав навчальну мотивацію як особливий вид активності, обумовлений специфікою навчальної діяльності, що за загальними установками збігається з трудовою діяльністю, але відрізняється від неї зміщенням мети. Те, що у трудовій діяльності виступає як її засіб і спосіб, у професійному навчанні є його метою. Зсув мети викликає зміну мотивації. Він також визнає пізнавальний інтерес як основний мотив в структурі навчальної мотивації. Крім нього, до мотиваційної компоненти педагогічного дискурсу входять прагнення виявити й розвинути здібності,

виконати перед батьками, вчителем, суспільством тощо обов'язку вчитися. В цілому, інтерес як особлива форма мотиву може бути безпосереднім і опосередкованим пов'язаним з більш-менш ясним усвідомленням того, що дає навчання у майбутньому [283, с. 501-503].

В західній науці існує давня традиція поділу мотивації на зовнішню (екстренсивну) і внутрішню (інтренсивну). Інтренсивна мотивація характеризується тим, що мета тематично однорідна з дією, тому остання здійснюється заради власного змісту. Екстренсивна мотивація виявляється тоді, коли результат і дія розглядаються як засіб досягнення інших цілей. У педагогічному дискурсі беруть участь як одні, так й інші групи мотивів. Дослідниками виявлено, що у разі надмірно високої екстенсивної привабливості діяльності відбувається знецінення її інтенсивної привабливості й навпаки. Така взаємозалежність виявляється і в переживаннях (радість діяльності), і в діях (тривалість, наполегливість) [195, с. 5].

У дослідженнях вітчизняних вчених також прийнято поділяти навчальну мотивацію на внутрішню й зовнішню. Критерієм виступає відношення мотиву до предмета діяльності. Про внутрішні мотиви говорять тоді, коли діяльність значуща сама по собі. Наприклад, пізнавальна потреба й пізнавальний мотив у навчальній діяльності. Якщо ж у навчальній діяльності задовольняються потреби соціального престижу, зарплати тощо, то говорять про зовнішні мотиви. В традиційному уявленні для успішної навчальної діяльності необхідна пізнавальна мотивація, утворена внутрішніми мотивами.

Ряд дослідників підтримують точку зору, що виділення в рамках навчальної мотивації зовнішніх і внутрішніх мотивів не узгоджується з поглибленим науковим уявленням про статус самого мотиву [20; 382]. Мотиви – це завжди внутрішні, суб'єктивні феномени, психологічний результат особистісного відображення впливу ззовні.

Коли мова заходить про зовнішні мотиви й мотивації, то мається на увазі або зовнішній вплив (стимул), або привабливість зовнішніх об'єктів. На сьогоднішній день дослідження мотивації у контексті зовнішніх і внутрішніх мотивів продовжується й має продуктивний характер, оскільки не заперечується їх загальна суб'єктивна природа.

В основу типології мотивів покладено підхід Н. Тализіної та Л. Орлова, які розуміли внутрішній мотив як такий, що співпадає з метою діяльності, тому, поза діяльністю він не існує, бо має особистісний характер [330, с. 27]. Головним критерієм зовнішнього мотиву є його розбіжність з метою діяльності, яка, в свою чергу, є засобом досягнення іншої, більш значущої мети. У цьому випадку зміст навчання не є особистісно значущим для учня.

Існує думка, що в багатьох випадках більш продуктивним є виділення позитивних і негативних мотивів. Подібна типологія мотивації належить П. Якобсону. Він виділив три типи мотивації на підставі відображення впливів сімейного та широкого соціального середовища й свідомого чи мало усвідомленого ставлення до цього впливу, зумовленого особливостями установок, устремлінь та інтересів.

1. Перший тип, умовно названий «негативним», пов'язаний з усвідомленням незручностей, які можуть виникнути в разі відмови від навчання. Така мотивація знаходиться поза навчальною діяльністю, поза метою освіти, вона непродуктивна.
2. Другий тип мотивації – «позитивна». Вона виявляється в двох самостійних формах. Перша визначається широкими соціальними, громадянськими й моральними мотивами, зокрема обов'язку. Це теж позаучбова мотивація, але вона здатна спонукати продуктивну навчальну діяльність, дає сили для подолання труднощів.

Друга форма «позитивної» мотивації істотно відрізняється від першої. Вона визначається вузькоособистісними мотивами. Процес навчання

сприймається як засіб досягнення особистого благополуччя й кар'єрного просування в житті.

На думку П. Якобсона, вузькоособистісна форма мотивації не володіє спонукальною силою соціальної мотивації та не мобілізує ціннісні сторони особистості. Третім типом мотивації є позитивна, власне навчальна мотивація. В її основі лежить допитливість, нестримна жага пізнання, задоволення від процесу. Цей тип мотивації дозволяє не тільки долати труднощі навчання, але й сприяє творчому підходу до процесу пізнання [330, с.53].

Ці три типи мотивації практично не зустрічаються в чистому вигляді. Реальна мотивація в педагогічному дискурсі носить складний характер, виступає у вигляді динамічної системи мотиваторів різного плану, її загальний вигляд визначається групою переважаючих мотивів, котрі має тенденцію до зміни в ході особистісного зростання.

Важливим для розуміння мотиваційного компоненту педагогічного дискурсу є знання причин або факторів, що викликають зміни. Вчені вказують на дві групи причин:

- установки до навчання, які сформувалися в силу обставин;
- специфіка організації навчальної діяльності.

Перші пов'язані зі специфікою особистості, другі – з динамікою процесу.

У ряді досліджень мотивів навчальної діяльності школярів було встановлено, що навчальна діяльність стимулюється цілою системою різноманітних мотивів, пов'язаних з основними життєвими відносинами. Не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Серед них виділяються провідні й допоміжні, котрі завжди так чи інакше підпорядковані головним.

Отже, Усі мотиви навчання можуть бути поділені на дві великі категорії:

- 1) Одні пов'язані зі змістом навчальної діяльності й процесом її виконання. Це пізнавальний інтерес, потреба в інтелектуальній активності, в оволодінні новими знаннями, вміннями та навичками.
- 2) Інші мотиви пов'язані з різними взаємовідносинами дитини у навколишньому середовищі. Це потреба в спілкуванні з іншими людьми, в оцінці інших людей, потреба зайняти певне місце в системі доступних суспільних відносин. Дослідження показали, що обидві категорії мотивів необхідні для здійснення будь-якої діяльності [330, с.103].

Специфічні навчальні мотиви безпосередньо впливають на суб'єкт педагогічного дискурсу та його діяльність, допомагаючи долати труднощі. Широкі соціальні мотиви сприяють постановці свідомих цілей, прийняттю усвідомлених рішень, іноді навіть незалежно від безпосереднього відношення до діяльності. За широкими соціальними мотивами можуть ховатися як справжні суспільні потреби школяра, так й індивідуалістичні, егоїстичні спонукання.

Пізнавальний інтерес і широкі соціальні мотиви навчальної діяльності обумовлені віковою специфікою. Так, у старшокласників пізнавальний інтерес стає активним збудником пошуку засобів задоволення пізнавальної потреби, а соціальні мотиви обумовлюють прагнення вибрати професійну форму самореалізації й зайняти місце в соціумі. Пізнавальні інтереси теж мають вікову специфіку. Розвиток мотивів навчальної діяльності вказує на зміну потреби у соціальній позиції.

Л. Божович поширює цей висновок на зміну мотивів і потреб людини за рамками шкільного чи вузівського навчання: «Потреби дорослої людини також зазнають трансформації в зв'язку зі змінами, що відбуваються в її способі життя та в ній самій – в її досвіді, знаннях, у рівні її психічного розвитку» [43, с.28]. Крім того, нові потреби з'являються у людини в ході засвоєння нових форм поведінки й діяльності .

Подальші дослідження, проведені Л. Божовичем, Л. Славковою та іншими дозволили виявити специфіку мотивації старших підлітків – це стійке домінування мотиву самоствердження [43, с. 301-305]. Детальна класифікація навчальних мотивів представлена А. Марковою [214, с.40-45]. В основі цієї класифікації лежить розподіл мотивів на пізнавальні (якщо переважає спрямованість на зміст навчального матеріалу) й соціальні (якщо домінує спрямованість на іншу людину). З точки зору автора, у навчальній мотивації беруть участь такі групи мотивів [214, с. 45-46]:

- 1) вузькі пізнавальні (визначають ставлення учнів до змісту навчання, бажання вчитися, стати освіченим);
- 2) широкі пізнавальні (інтерес до нових фактів і закономірностей);
- 3) навчально-пізнавальні (спрямовані на засвоєння способів здобуття знань);
- 4) прагнення самоосвіти;
- 5) соціальні(намагання бути корисним суспільству);
- 6) позиційні (прагнення зайняти гідне місце в групі);
- 7)потреба у соціальному співробітництві (спрямованість на взаємодію з партнером).

Класифікація навчальної мотивації А.Маркової дає можливість охарактеризувати навчальну діяльність не тільки з точки зору провідних мотивів, але й з точки зору залученості до педагогічного дискурсу й ставлення до нього самого учня. Так, вузькість і бідність мотивів, обмеження пізнавальних інтересів тільки потребою досягнення результату вказують на негативне ставлення до навчальної діяльності. Пасивна або слабо сформована позитивна мотивація навчальної діяльності характеризується нестійким переживанням новизни, широкими соціальними мотивами, первинним осмисленням безпосередніх цілей. Широкі соціальні мотиви відповідальності виступають характеристикою швидше слабкої, ніж сформованої позитивної навчальної мотивації. Особистісне відповідальне ставлення до навчання

характеризується ієрархією мотивів, стійкістю й неповторністю мотиваційної сфери, здатністю до самоосвітньої й творчої діяльності [214, с. 12-13].

Мотивація соціальної ідентифікації, котра характеризується пошуком соціального схвалення й заохочення, позитивно корелює зі спрямованістю особистості на інших. Тип мотивації досягнення позитивно пов'язаний зі спрямованістю на завдання й негативно – зі спрямованістю особистості на себе. Позанавчальна мотивація негативно корелює з спрямованістю на інших. Загальним висновком вчених є визнання закономірного зв'язку між типами мотивації та характером навчальної діяльності: пізнавальна й компетентна мотивації та досягнення обумовлюють особистісно цінну навчальну діяльність, а в разі мотивації соціальної ідентифікації, як і для позанавчальної мотивації, особистісно значущою виступає інша, не учбова діяльність.

Актуальність наукових уявлень про структуру мотивації навчальної діяльності, про типологічні комплекси мотивів, які стисло схарактеризовані вище, особливо виразно виявляється при вирішенні завдань ефективності педагогічного дискурсу, особливо у вищій школі. В силу цього, вивчення мотивації навчально-професійної діяльності студентів має завдання, суголосні з вивченням навчальної мотивації школярів. Це, перш за все, визначення типу мотивації через аналіз структурних компонентів.

Ю. Вавілов, враховуючи специфіку професійної підготовки в університет і можливі детермінанти вибору спеціальності, запропонував класифікацію мотивів навчально-професійної діяльності студентів на основі їх зв'язку з обраною професією [53]. До неї увійшли три групи мотивів, що мають відповідно безпосередній або опосередкований зв'язок з професією, або взагалі не мають такого зв'язку. Це групи мотивів професійно-освітньої, соціальної та особистісної спрямованості.

Мотиви професійно-освітньої спрямованості спираються на фактори, обумовлені змістом предмета, формами й методами навчання та завданнями, спрямованими на формування особистості фахівця, його професійно важливих якостей. Мотиви соціальної спрямованості – це мотиви,

обумовлені ставленням мікро- і макросередовища. Мотиви особистісної спрямованості включають мотиви досягнення й уникнення, престижу й матеріального становища, самовдосконалення й емоційно-морального благополуччя [53, с. 272]. Ця класифікація видається конструктивною, оскільки у ній враховані основні чинники активності студентів, а саме інтерес до предмета навчання й діяльності, соціальні вимоги та особистісні якості, зрештою мотиви формуються в симптомокомплекси, котрі характеризують спрямованість особистості.

Численні дослідження показують, що дійсно провідними мотивами навчальної діяльності у ВНЗ є професійний, мотив особистого престижу, прагматичні мотиви, пов'язані з набуттям статусу студента чи дипломованої людини або зумовлені потребою отримати диплом, й, нарешті, пізнавальні мотиви. Професійний мотив виявлявся вже в першокурсників. До кінця навчання він набуває прагматичних характеристик. Поряд з пізнавальним мотивом, професійний мотив характерний для успішних студентів. Прагматичні мотиви в основному характеризують активність «слабких» студентів. Пізнавальний мотив, як показано авторами, може не виходити на перше місце в процесі навчання [20; 206 та ін.].

Це визначає специфіку вивчення мотивації навчальної діяльності студентів на сучасному етапі. Вона пов'язана з пошуком відповідей на питання про мотиви вибору спеціальності та ВНЗ; про динаміку навчальної мотивації; про чинники, які зумовлюють особливості структури мотивації студентів; про зв'язки мотивації навчання та його продуктивності, а також детермінує критерії професійного становлення людини з урахуванням специфіки педагогічного дискурсу.

Було виявлено, що основними мотивами професійного вибору є мотив відповідності спеціальності здібностям і схильностям, можливість творчої роботи і самовираження, престижність ВНЗ і соціальний запит професії, сімейні традиції. Мотив пізнання й самопізнання характерний для

гуманітарних спеціальностей. Дослідники звертають увагу на те, що мотив високої оплати праці не є провідним [57; 382 та ін.].

Недавні дослідження мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців виявили невтішну тенденцію до заміни професійної мотивації (усвідомлення соціальної значущості діяльності, надбання професійних знань і умінь) мотивацією особистого характеру (успіх, самоствердження, саморозвиток тощо) [330, с. 33]. Ці факти змусили звернути увагу дослідників на індивідуальні й особистісні передумови формування мотивації, такі як особистісний мотив досягнення й уникнення, структура цінностей тощо [330, с. 34].

Було встановлено, що мотивація до оволодіння професією формується у молодій людині ще до того, як вона вирішила вступити до ВНЗ, і фактично не змінюється протягом всього навчання. Успішна професіоналізація пов'язана з високим рівнем мотивації. При цьому студенти з високим рівнем екстенсивної мотивації, успішно завершують курс навчання й далі працюють за фахом, а студенти з низьким рівнем екстенсивної мотивації відчують труднощі професійного становлення, і вже після закінчення вузу з можливих варіантів вибирають високооплачувану роботу. Студенти з високою інтенсивною мотивацією активні при освоєнні професії, хоча й відчують труднощі під час навчання [27, с.155].

Ці результати узгоджуються з закономірністю: «сильні» та «слабкі» студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а мотивацією навчальної діяльності, для «сильних» студентів характерна мотивація, заснована на потребі в міцних професійних знаннях та практичних вміннях, а «слабкі» студенти демонструють потребу уникнути осуду й покарання, не втратити стипендію [27, с. 161].

Таким чином, область дослідження мотиваційного компоненту педагогічного дискурсу включає в себе створення класифікацій мотивів навчальної діяльності та їх діагностику основі типів мотивації; дослідження вікової специфіки мотивів навчальної діяльності; визначення зв'язку між

специфікою та силою мотивації навчальної діяльності в проєкції на успішність навчання; поглиблене вивчення мотиваційних симптомокомплексів як факторів професійного розвитку.

Діяльнісно-змістовний компонент структури педагогічного дискурсу операційно й технологічно мало опрацьований у сучасній науковій літературі. Причину подібного явища вбачають у:

- стійкій симпатії педагогів-практиків до вже сформованих форм організації педагогічного дискурсу при недостатньо розвиненій методологічній культурі,
- нездатності освітніх систем проєктувати й контролювати розвиток вільно мислячої, творчо орієнтованої особистості учня, у недостатності технологій навчання.

У цьому зв'язку І.Ковровський зазначає: «Стало зрозумілим, що одна справа – формувати людину в якості персоніфікованої функції, й зовсім інше – розвивати її як творця, готувати до вільної й творчої праці» [169, с. 12]. Таким чином, у сучасній освітній системі склалася явна неузгодженість між збільшеними потребами педагогічної практики навчання й виховання у формуванні соціально мобільної, творчої й вільно мислячої особистості, та слабкими теоретичними, експериментальними й прикладними можливостями науки задовольнити ці потреби. Можна також зафіксувати протиріччя між необхідністю впровадження нових парадигматичних установок:

- розвивального навчання;
- особистісно-орієнтованого навчання;
- культуровідповідного навчання.
- недостатністю технологій, відповідних інноваційним ідеям.

Вихід з такої ситуації дослідники вбачають у наступному:

- 1) розробці теоретичних концепцій, які могли б сприяти охопленню у межах єдиної системи різноманітних фактів, накопичених у філософських, психолого-педагогічних дослідженнях та інших галузях знань;

- 2) поширенні теорії й практики управління педагогічним дискурсом, заснованої на системному підході [169, с. 14].

Про значимість розробки й впровадження педагогічних технологій в освітній процес писав О.Кудін: «Можливості втілення теорії в технологію навчання значно зростають ... центральним предметом психолого-педагогічних досліджень повинні стати проблеми педагогічної технології, бо саме технологія навчання є тією областю, де зустрічаються взаємні інтереси й потреби педагогічної теорії та практики» [195, с.20].

Рішення описаної вище проблеми технологізації педагогічного дискурсу також може визначатися підвищенням значущості науково-дослідних робіт, орієнтованих не стільки на відображення сформованого передового досвіду або діючих навчально-виховних комплексів, скільки на проектування принципово нових варіацій педагогічного дискурсу.

Одним з перших у вітчизняній науці, хто вказав на значимість проектних досліджень у педагогіці, був Г. Щедровицький. Так, зокрема в роботі «Педагогіка й логіка», підготовленій до друку 1968 року, але виданій тільки в 1993 році, вчений вказував: «Принцип узагальнення передового досвіду лежить в основі нашої сучасної педагогіки. Він був окреслений в 30-ті роки, і за тих умов був правильним і допоміг підняти педагогіку. Але зараз перед нами стоять принципово нові завдання, і в цих умовах принцип узагальнення досвіду вже шкідливий і став гальмом подальшого розвитку педагогіки. І це зрозуміло, бо, коли подібний принцип починає визначати науково-дослідну роботу, то це призводить до знищення самої науки.

Узагальнюючи досвід використання газової лампи, не можна прийти до електрики. І навпаки, щоб отримати електричну лампочку, потрібно попередньо дослідити природу й закони електричних і електромагнітних явищ. Коротше кажучи, суть питання і серцевина існуючих зараз розбіжностей в одному: чи будемо ми будувати наше виховання і навчання як і раніше на основі здорового глузду і так званих узагальнень передового досвіду, не розгортаючи наукових досліджень, або ми будемо розвивати

педагогічну науку та проектування?» [379, с. 59]. А будь-яке проектування вимагає побудови моделі досліджуваного об'єкта, виділення його істотних зв'язків з іншими об'єктами, опису його структурно-динамічних характеристик в нових умовах побудови педагогічного дискурсу.

Проблема застосування моделей в педагогічному дискурсі досліджена вкрай мало. З окремих досліджень відомо, що моделі можуть виконувати: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну та гносеологічну функції. Так, наприклад, Д. Брунер описував пізнання й навчання як відображення емпіричних характеристик об'єктів «конструювання моделей, відповідних зовнішній інформації» [48, с. 21] та відображення сутності об'єктів «конструювання моделей, що виходять за межі безпосередньої інформації шляхом постулювання аксіом і гіпотез про причини і сутність явищ» [48, с. 22].

Н. Салміна вважає, що моделювання пов'язане не стільки з відображенням зовнішніх видимих властивостей предметів і явищ (це завдання емпіричного пізнання), а з побудовою так званих ідеалізованих об'єктів, з відкриттям нового [289, с. 18]. Заперечуючи думку В. Давидова про те, що моделювання є компонентом навчальної діяльності (навчальної дії), Н.Салміна зазначає: «Мова повинна йти не тільки про використання моделювання, а про залучення всіх видів знаків символічної діяльності до навчального процесу» [289, с. 22].

Моделювання передбачає оволодіння суб'єктом педагогічного дискурсу всіма необхідними розумовими операціями:

- поділ планів (реальний, предметний, ідеальний);
- виділення алфавіту;
- опанування принципів перекладу;
- вміння модифікувати піддослідний емпіричний об'єкт тощо.

Моделювання повинне сполучатися з такими характеристиками розумових операцій, як рефлексія, зворотність, інваріантність, інтенція [47; 289 та ін.].

Моделювання як метод пізнання слід відрізнити від схематизації. «Відмінності між цими діяльностями, – як зазначає Н Салміна, – полягають в тому, яке місце в структурі займає схема або діюча модель. За умов структурування схеми відіграють роль орієнтирів у діяльності, займають структурне місце знарядь, а при моделюванні схеми виступають безпосереднім об'єктом дії» [289,с.54]. У той же час, як вважає Н.Салміна, схематизація та моделювання мають спільні риси, схеми, які використовуються при схематизації та моделюванні, можуть бути одні й ті ж. Коли будується модель або схема, то форма, спосіб відображення об'єкта можуть нічим не відрізнитися [289, с. 60].

Прийнято вважати, що моделювання пов'язане з теоретичним пізнанням. Теоретичне знання, на відміну від емпіричного, має своїм об'єктом, перш за все, аналіз сутності, в ході якого здійснюється процес ідеалізації, виділяється суттєве, котре потім об'єктивується, моделюється у вигляді матеріальних конструктів, для чого використовуються знаково-символічні засоби. За допомогою моделей можна спроектувати ту чи іншу галузь знань, умінь, здібностей будь-якого учасника педагогічного дискурсу, якими вони повинні бути з точки зору очікуваного результату. Це дає знання про те, що має бути сформоване. А зіставлення того, що формує система, з тим, що повинно бути сформоване, дозволяє кваліфікувати наявний педагогічний дискурс та здійснювати свідомий пошук шляхів його вдосконалення.

Впровадження методу моделювання до педагогічного дискурсу є принципово важливим, адже специфічні психічні функції не властиві людині від народження, вони лише презентовані як суспільні зразки. Тому психічний розвиток людини здійснюється, як вважав Л. Виготський, у формі привласнення цих зразків, що відбувається в педагогічному дискурсі. Найважливішими методами, які дозволяють досліджувати процес виникнення психічних новоутворень за допомогою їх цілеспрямованого

формування, Л. Виготський визнавав каузально-генетичний, навчальний (формувальний) експеримент [71, с. 356].

Потрібно відзначити, що метод моделювання пройшов у своєму розвитку кілька етапів. У тій чи іншій формі він застосовується в наукових і практичних дослідженнях протягом багатьох сотень років. Для достовірності давніх витоків методу моделювання посилаються на Аристотеля, який продемонстрував, що при потребі доведення подібності варто вдаватися не до зіставлення частини й цілого, або цілого й частини, а зіставляти частини до частини, коли і та, й інша підпорядковані одному й тому ж, але одна з них достеменно відома. Прийнято вважати, що моделювання – це метод дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях. Модель в перекладі з французької означає – міру, зразок, норму; в логіці та методології науки – аналог, схема, структура, знакова система певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально – теоретичних утворень.

Цей аналог служить засобом зберігання й поширення знань про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним. Спочатку моделювання в наукових дослідженнях будувалося при описі категорій, процесів і структур, дослідники прагнули, щоб їхня модель максимально була наближена до реальності. Цей підхід був особливо поширений в XVII- XVIII ст. для опису простих механічних об'єктів. Але для опису складноорганізованих об'єктів, таких, як педагогічні, в методику довелося впроваджувати саме системний підхід.

Нині системний підхід отримав загальнонаукове визнання й відповідне поширення. Він застосовується в різних областях, напрямках і аспектах: теоретичному, методологічному, формальнологічному й математичному, в структурно-функціональному та історико-генетичному. Як зазначає В. Якунін: «Перспективи подальшого розвитку системного підходу пов'язують з усе більшим і всебічним застосуванням його до різних

конкретних явищ дійсності на підставі широкого розгортання прикладних досліджень» [382, с. 66].

Однією з істотних проблем в межах системного підходу є питання виділення інваріантної ознаки існуючих, множинних визначеннях і підходах до інтерпретації терміну «система». Таким інваріантним змістом цього поняття є ідея взаємодії безлічі частин, елементів та їх інтеграція в ціле. Посилаючись на В. Афанасьєва, В. Якунін називає ряд провідних ознак, за допомогою яких системи можуть бути описані як цілісні утворення:

- наявність інтегративних якостей (системність), тобто таких якостей, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, котрі утворюють систему;
- наявність складових, елементів, компонентів, частин, з яких вона утворюється;
- наявність структури, тобто певних зв'язків і підпорядкування між частинами й елементами;
- наявність функціональних характеристик системи в цілому й окремих її компонентів;
- наявність комунікативних властивостей системи, які проявляються у двох формах: або через взаємодію з середовищем, або через співпрацю даної системи з суб- і суперсистемами, тобто системами більш низького або високого порядку, стосовно яких вона виступає як частина (підсистема) або як ціле;
- історичність, наступність або зв'язок минулого, сьогодення й майбутнього в системі та між її компонентами [383, с.13-14].

З точки зору Г. Щедровицького, описати деякий об'єкт або явище системно, значить: 1) представити його як процес (або сукупність процесів), 2) як функціонуючу структуру або структуру функцій, 3) і представити його як організованість матеріалу – морфологію, котра фіксує сліди процесів і функціональних структур, і розглядається як субстрат» [379, с. 236].

Прикладом складноорганізованих об'єктів можуть служити педагогічні системи, зокрема, педагогічний дискурс.

За своєю формою педагогічні системи є соціальними й відкритими, тому що між ними і зовнішнім світом відбувається постійний обмін людьми та інформацією. За способом функціонування їх можна віднести до динамічних, тому що вони функціонують в умовах мінливості різних факторів зовнішнього оточення, а також відбуваються зміни внутрішніх станів системи, що викликається цими впливами. Так, в педагогічному дискурсі процес навчання і виховання протікає за умов видозміни педагогічних цілей і виникнення нових завдань в галузі навчання і виховання залежно від політичних, економічних і духовно-моральних цілей суспільства. Крім того, педагогічний дискурс має справу з інформацією, яка постійно оновлюється. У зв'язку з цим виникає завдання модернізації навчальних предметів і розвиваючих програм. Оновлюється також контингент учнів і педагогічних кадрів.

За метою існування педагогічні системи (і педагогічний дискурс) слід віднести до розвиваючих цілеспрямованих систем. Основна відмінність яких, в тому числі й педагогічних, полягає в тому, що вони за своєю природою багатofункціональні. Це означає, що в однакових або різних оточеннях сама система цілком (або її підсистеми й елементи) може видозмінювати цілі, виконувати різноманітні способи дій для досягнення різних або однакових результатів. Через варіативність у своїх діях та отриманих результатах педагогічні системи набувають відносної незалежності від зовнішнього середовища.

Педагогічний дискурс характеризуються не тільки ознакою системності. Він за своєю природою діяльний, процесуальний, динамічний. Г. Щедровицький характеризує професійну діяльність педагогів, лінгвістів та мовознавців як соціотехнологічну. Діяльність у зазначених професіях здійснюється на двох рівнях: нормативному та рефлексивному. Нормативний – передбачає побудову й реалізацію на практиці певної ідеальної моделі,

задекларованої соціумом. На рефлексивному рівні здійснюється діяльність, спрямована на визначення відповідності створеної моделі об'єктивній реальності [379, с. 194].

Складність педагогічного дискурсу й проблема управління ним ставить завдання його формалізації і, як остаточний результат, моделювання. Як зазначає філософ В. Стьопін, кожна система, котра саморозвивається, вимагає особливого розуміння категорій частини й цілого, причинності, простору і часу [321, с. 11]. Складноорганізовані системи, які динамічно функціонують, а педагогічний дискурс є прикладом подібного роду систем, вимагають створення «особливих категоріальних сіток», які мають забезпечити розуміння й пізнання таких об'єктів. Прості системи, наприклад, машини типу годинника, можна описати, визначаючи ціле за допомогою його частин, тобто виключається ідея особливих системних якостей цілого. Далі, для опису причинних зв'язків між елементами системи та її взаємодії з іншими простими системами було достатньо лапласівської детермінації, тобто суворої однозначної причинності.

Якщо відомо розташування частинок за якийсь проміжок часу, їх початкові імпульси й координати, а також відомі діючі на них сили, то можна було передбачити їх поведінку за великий відтинок часу. При переході науки до освоєння складних систем із зворотними зв'язками, з блоком управління та передачею інформації вже недостатньо колишніх категоріальних смислів. «До розуміння цілого потрібно залучити уявлення про особливі системні якості, тобто властивості цілого повністю не вичерпуються властивостями частин; частина всередині цілого й поза цілим може бути наділена різними питомими властивостями. Більше того, частина може існувати тільки всередині цілого, а, будучи виділеною з цілого, втрачає свої якості» [321, с. 76].

Як приклад складних систем В. Стьопін використовує живий організм. Якщо його розібрати на клітини, то вони можуть загинути, і тому їх знову зібрати в первинному вигляді вже не можна, на відміну від годинника, який

можна розібрати й зібрати до гвинтика. Ще більше проблем виникає при описі соціальних систем, до яких можна віднести педагогічний дискурс. В. Зінченко, зокрема, вважає, що проектувати реальну діяльність людей практично неможливо: «Життя, живе, особистісне наполегливо чинять опір не тільки концептуалізації та схематизації, але й проектуванню. Діяльність – це органічна система і, як така, сама створює свої органи й відторгає штучні, коли останні суперечать її органіці, її внутрішній формі» [144, с.55]. В.Шадріков до психологічної системи діяльності включає мотиви, цілі, програми, інформаційну основу, прийняття рішень, підсистему професійно важливих якостей [371, с. 371].

Аналіз наукової літератури за з питань розробки підходів і способів моделювання педагогічних систем дозволив виділити й описати наступні види моделей діяльного компоненту педагогічного дискурсув системі технологій сучасної освіти.

Перша може бути охарактеризована як стадіальна модель. Розглядаючи проблеми управління педагогічним дискурсом, варто вказати на 3 стадії управлінського процесу: цільова, соціально-психологічна й оперативна. Цільова стадія пов'язана з відображенням суспільних потреб і зводиться до визначення й вирішення політичних і організаційно-педагогічних завдань. Соціально-психологічна стадія визначає узгодження суспільних і особистих інтересів членів педагогічної організації. Оперативна стадія передбачає реалізацію цільової та соціально-психологічної функції та поєднує такі етапи: планування, прийняття рішень, виконання і контроль.

Друга модель діяльного компоненту педагогічного дискурсу – функціональна. Розглядаючи процес управління педагогічним дискурсом як ряд способів вирішення безлічі педагогічних завдань, можна виділити п'ять основних функціональних компонентів, які, відбиваючись у структурі діяльності викладача(вихователя, керівника навчального підрозділу) стають основою управління навчальною роботою учнів і формування їх особистості. До ряду основних компонентів відносяться: гностичний, проектувальний,

конструктивний, організаторський і комунікативний. В якості вихідного і системоутворюючого фактора виступає гностичний компонент, оскільки він пов'язаний з отриманням інформації про всі аспекти педагогічного дискурсу.

Третя модель може бути названа ситуаційною, де власне ситуація розглядається як момент взаємодії суб'єкта й обставин. Як зазначає В. Якунін, «для виникнення ситуації, крім зовнішніх обставин і умов, необхідний суб'єкт з його готовністю активно занурюватися в ці умови. У відомому сенсі ситуація виступає як суб'єктивна, особистісно та діяльнісно опосередкована концептуалізація об'єктивних взаємодій людини із середовищем її життєдіяльності» [383, с. 26]. За таких умов можуть відбиватися два типи взаємодії людини із середовищем: об'єктно-суб'єктний зв'язок, тобто стосунки людини з предметним світом, і суб'єктно-суб'єктні взаємодії, або стосунки між людьми. Серед різновидів соціальних ситуацій може бути виділена ситуація педагогічного дискурсу. Вона відрізняється від інших соціальних ситуацій тим, що «одна і та ж ситуація у стосовно викладача, вихователя, вчителя виступає як педагогічна, а стосовно учнів – як навчальна. При навчальній ситуації педагог виступає для учнів елементом обставин, при розгляді тієї ж ситуації як педагогічної учень стає елементом зовнішніх обставин для вчителя та педагога» [383, с. 28].

I, нарешті, *четвертий* тип моделей діяльного компоненту педагогічного дискурсу, який вдалося нам виділити при аналізі джерельної бази – це ігрове моделювання. Незважаючи на те, що цей метод отримав поширення серед різних напрямків наукової та виробничої діяльності, проте особливо великий інтерес до нього проявляють педагоги, які працюють у сферах вищої, загальної та спеціальної середньої освіти, в закладах по підвищенню кваліфікації фахівців. Гра в широкому сенсі розуміється як інструментально даний (узятий, організований) фрагмент реальності соціуму. Гра розуміється у вузькому сенсі як діяльність групи людей, котра організована особливим чином, причому організованість діяльності досягається за рахунок накладення обмежень на природні групові процеси,

що «дозволяє розглядати гру як штучно-природний об'єкт, інструментально доступний через свою штучну складову» [27].

На думку Г.Щедровицького, гра постає як втілення системного підходу до аналізу, проектування та організації соціальних процесів. Ігрових цілей не можна досягти за умов аморфності довільної освіти. Необхідно забезпечити інструментальну доступність ігрового матеріалу [379, с. 17]. Особливість гри полягає в тому, що вона будується на основі ігрового контексту на основі зв'язку із зовнішнім соціумом. Створити ігровий контекст – це значить визначити, окреслити його специфічність стосовно зовнішнього. При цьому за основу конструювання ігрового контексту може братися зміна (в уяві учасників гри) зовнішнього контексту. Особливістю моделей, котрі відображають ігрову взаємодію учасників, є той факт, що вони демонструють процес, умови, засоби й організацію ігрового простору.

Оціночно-результативний компонент структури педагогічного дискурсу є не менш важливим ніж цільовий, мотиваційний чи діяльний. Феномен оцінки досить поширений в різних сферах діяльності людини і тому є предметом спеціальних досліджень в різних галузях науки. Будь-яка людина постійно оцінює предмети та явища, ситуації та події, результати, тож оцінка, в свою чергу, лежить в основі будь якої діяльності.

В сучасній літературі оцінка трактується як процес відображення об'єкт-об'єктних, суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин зверхності й переваги. Він реалізується під час довільного й мимовільного порівняння, звірки, зіставлення предмета оцінки й оціночного обґрунтування, для визначення певних критеріїв, еталонів тощо. Підсумковою фазою динаміки такого процесу є оцінка – результат. Залежно від рівня та способу відображення відносин вона може виражатися знаком та інтенсивністю емоційного переживання, його вербальною версією, оціночним судженням або закономірною зміною взаємодії з середовищем.

Ш. Амонашвілі розуміє оцінку як процес співвіднесення процесу або результату діяльності з наміченим у завданні еталоном. По суті, він

ототожнює функцію оцінки з функцією контролю [4, с. 23]. За Д. Брунер, оцінка – це перевірка якості переробки інформації та способів її застосування, її адекватності, правильності її екстраполяції [48, с. 54]. Й. Лінгарт у дослідженні процесу й структури людського навчання характеризує оцінку як порівняння завдання й плану діяльності з досягнутими результатами. Водночас оцінка є своєрідним каталізатором, котрий стимулює активність суб'єкта педагогічного дискурсу [200, с. 96].

Наведені вище підходи доводять, що терміном «оцінка» позначаються різні оціночні явища, котрі по-різному формулюються авторами й часто претендують на узагальнююче тлумачення без додаткових уточнень.

Існуюча багатозначність інтерпретацій оцінювання та його результатів відображає, по-суті, не принципові розбіжності авторських позицій, а реально існуюче різноманіття специфічних видів оцінки, складність і багатоплановість цього феномена.

Оцінювально-результативний компонент педагогічного дискурсу включає педагогічне оцінювання та педагогічний результат, які часто досліджуються в межах вивчення гностичної й управлінської діяльності педагога, соціальної перцепції, а також діяльності, спрямованої на вивчення особистості учня.

Досліджуючи особливості оціночної діяльності педагога, вчені виділяють два рівня педагогічного оцінювання [134, с. 20]:

- 1) як цілісну педагогічну систему;
- 2) як окремий компонент оцінювальної діяльності, де оцінювані дії відображають різні відносини, реалізовані за допомогою порівняння предмета оцінки й оціночного еталону.

Найбільш розробленим є питання про склад оцінювальних дій, до яких відносять [134, с. 19]:

- планування оціночних впливів;
- прийняття оціночних рішень;
- оцінка власної оцінювальної діяльності.

До оцінювальної діяльності вчителя належать також: вивчення особистості учнів, їхньої поведінки, міжособистісних взаємодій. Педагогу необхідно прогнозувати варіанти впливу оцінок на поведінку й розвиток особистості учня з подальшою корекцією оцінювання.

В межах системного підходу оцінювання розглядається як підсистема педагогічного дискурсу. Основна, відмінна характеристика педагогічної оцінки особистості учня від будь-якої іншої полягає в єдності констатуючої й розвиваючої функцій. Операційний рівень діяльності оцінювання описується за допомогою низки педагогічних умінь, таких як:

- гностичні;
- проектувальні;
- конструктивні;
- комунікативні;
- організаторські.

В основі оцінювальних умінь лежить система відповідних знань про закономірності й механізми міжособистісного пізнання й рефлексії, вікової психології дітей, методології та методики викладання навчального предмета тощо. До структури оцінювальних умінь входять соціально-перцептивні, рефлексивні й інтелектуальні здібності педагога. «Схеми» оцінювання, «моделі» проблемних ситуацій та їх рішень набуваються з досвідом і прискорюють процес оцінювання [27,с. 13]

Л. Божович звертається до оцінювання як до дії, котра є складовою цілісної системи педагогічного дискурсу, й вважає, що при оцінювальній дії основні системні ознаки виражаються функціональними параметрами й елементами, такими як мета, функції, структура. До функції оцінки входять атестація (або відбір), мотивація для школярів у навчальному процесі, розвиток мотиваційно-сислової сфери учнів. Структуру оцінки складають [43, с.201]:

- суб'єктоцінювання;
- предмет оцінювання;

- критерій або підстава;
- характер оцінок.

Педагогічне оцінювання, на думку Л. Божович, представлене у свідомості педагога трьома рівнями:

- 1) Суб'єкт оцінювання – вчитель, орієнтований на відносну предметну норму, предмет оцінювання – результат навчальних дій школяра, критерій оцінки – стандарт, еталон, передбачений навчальним планом, програмою тощо. Оцінка носить абсолютний характер, її основна функція – атестація або відбір.
- 2) Суб'єкт оцінювання – вчитель, орієнтований на відносну соціальну норму, предмет оцінювання – результат навчальних дій школяра й дії, що призводять до того чи іншого результату. Критерій – середній показник групи або класу. Характер оцінки – відносний. Основна функція – мотивування учнів у навчальному процесі. Педагогічна оцінка в даному випадку виступає як зовнішній мотивуючий чинник.
- 3) Суб'єкт оцінювання – вчитель, орієнтований на відносну індивідуальну норму, так само й учень – потенційний суб'єкт оцінювання. В перспективі передбачається заміна зовнішньої оцінки самооцінкою. Предмет оцінювання – результат навчальних дій школяра й дії, що призводять до того чи іншого результату. Критерій – індивідуальні показники задля порівняння динаміки. Оцінка носить відносний характер, її основна функція – мотиваційна. При цьому педагогічна оцінка стає внутрішнім мотивуючим фактором. Мотиви навчання породжуються самим процесом навчання.

Цей підхід до опису педагогічного оцінювання передбачає перехід від попереднього рівня до наступного. Учитель, який усвідомлює основну функцію педагогічної оцінки(формування мотиваційно-сміслової сфери

учня), реалізує водночас функцію безпосереднього мотивування та функцію атестації(залежно від конкретних переслідуваних цілей).

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, вивчаючи явище оцінювання, ми завжди повинні розглядати його з двох сторін – як процес оцінювання (діяльність і дії) й результат цього процесу.

В педагогічному дискурсі оцінювання триває постійно, але застосування оцінок та їхніх основ відбувається як свідомо, так і несвідомо. Вчителю, котрий вдається до оцінки з метою позитивного впливу на розвиток особистості дитини необхідно усвідомлювати специфіку оцінок різного виду.

С.Рубінштейн виділяв два види оцінок – емоційні та свідомі. По суті, термін «оціночні відносини» дозволяє об'єднати зазначені два види оцінок. Емоція являє собою реакцію, що містить безпосередньо позитивну чи негативну оцінку різних життєвих подій. В свідомих, гностичних, раціональних оцінках присутнє пряме порівняння того чи іншого вчинку з прийнятою системою ціннісних орієнтирів і визначення на підставі цього співвідношення конкретних якісних характеристик особистості [283, с. 468-472].

Оцінки, що застосовуються в процесі навчання, можуть бути віднесені до трьох різновидів. Б.Ананьєв визначає їх як парціальні, фіксовані й інтегральні [6]. Парціальна оцінка передуює поточному обліку успішності в його фіксованому вигляді й становить його необхідну складову. Саме завдяки парціальним оцінками у вчителя утворюються певні уявлення про успішність даного учня, а в учня складається розуміння й визначення рівня успішності з даного предмета. Парціальна оцінка є не тільки причиною переживання дитини, а й визнається основним засобом щоденної та щохвилинної поточної орієнтації дитини у власних ресурсах. Парціальна оцінка закладає в свідомості дитини перші елементи об'єктивної самооцінки й формує рівень її оцінювальних потреб.

Способи демонстрації парціальної оцінки різноманітні. Це погляд, жест, міміка, пантоміма. Для парціальних оцінок характерний найрізноманітніший мовленнєвий зміст. Окремі репліки, вигуки, способи формулювання питань, манера поведінки вчителя стосовно учня, особливі прийоми з дотримання дисципліни – все це парціальні оцінки, в яких у непрямій формі знаходить вираження ставлення вчителя до учня.

Парціальні оцінки за способом оціночної стимуляції можуть бути позитивні й негативні. Виділяється група так званих «вихідних» оцінок, куди входять опосередкована оцінка, невизначена оцінка й відсутність оцінки, котру Б. Ананьєв назвав найгіршим видом оцінювання. Школяр потребує оцінки, а її відсутність дезорганізує його в процесі навчання.

Згодом цю ж думку розвивали Л. Божович, Н. Морозова, Л. Славіна й інші. Вони відзначали, що оцінювання вчителем учня грає стимулюючу й спрямовуючу роль, без якої школярі відчувають невпевненість у своїх силах, втрачають орієнтацію стосовно визначення рівня власних знань, неправильно оцінюють наслідки своїх вчинків.

Позитивні оцінки виражаються у вигляді схвалення, згоди, підбадьорення; негативні – у вигляді нотацій, погроз, сарказму, осуду, заперечення, зауважень.

Констатуючі оцінки доцільно застосовувати до дітей, котрі схильні до стабільної високої успішності. В інших випадках констатуюча оцінка, навіть з поясненням помилок і причин їх появи, не може сприяти поліпшенню діяльності дитини. Вона ставить штамп на можливостях учня як на остаточних, адже в такому випадку педагог не вказує на можливі шляхи й засоби для підвищення успішності діяльності.

Позитивна стимулююча оцінка не тільки констатує наявність кінцевого результату із запропонованим заздалегідь зразком або правилом, однак вона носить більш вмотивований характер. Така оцінка привертає увагу дитини до того, як слід виконати дію, і на те, що ще треба зробити, щоб результат став кращим.

При негативному результаті виконання вихованцем діяльності вихователю необхідно за допомогою стимулюючої оцінки звертати увагу як на недоліки, так і на переваги виконаного ним завдання. Слід помічати і спеціально підкреслювати особистісне, позитивне ставлення дитини до виконуваної діяльності. Тим самим оціночні судження вихователя, виражені, здавалося б, в негативній формі, набувають для учня позитивний сенс, тобто, в них стверджується віра вихователя в можливість підвищення успішності діяльності дитини.

Фіксована оцінка успішності – «відмітка» – складається з суми парціальних оцінок. При цьому середній бал, на підставі якого робиться зазвичай висновок про рівень успішності школяра, є формальним або й навіть таким, що не відповідає критеріям фіксації рівня знань, умінь і навичок. Поділ оцінки та відмітки є принципово важливим. Ще Л. Виготський підкреслював, що відмітка являє собою сторонню форму оцінки, яка дуже скоро починає домінувати над власне інтересами навчання, згодом учень починає вчитися заради того, щоб уникнути поганої або отримати хорошу оцінку. В цьому випадку відмітка однаково поєднує в собі всі негативні сторони похвали й осуду [71, с. 215].

Розмежуванню суті понять «оцінка» й «відмітка» велику увагу приділяє Ш. Амонашвілі. Оцінка й відмітка характеризуються своїми особливостями й наслідками:

- 1) Оцінка – це процес, діяльність або дія оцінювання людиною людини.
- 2) Відмітка – лише результат цього процесу, діяльності або вчинку, їхнє умовно-формальне відображення. Уподібнення оцінки та відмітки рівнозначне ототожненню процесу вирішення задачі з його результатом [4, с. 27].

Інтегральна оцінка, за Б. Ананьєвим, являє собою узагальнений результат парціальних і фіксованих оцінок. Характеристика вчителем учня не тільки констатує та діагностує учня, а й дуже часто робить прогнози

розвитку, котрі впливають на подальшу долю учня. Автор пропонує давати загальну оцінку досягнень у вигляді описових характеристик. До такої характеристики входить докладний опис освоєння дитиною розділів програми, рівень оволодіння навчальними навичками, зазначаються необхідні рекомендації. Характеристика складається двічі на рік і розсилається батькам [6, с. 23]. Подібний досвід оцінювання досить поширений за кордоном.

Розширити уявлення про оціночно-результативний компонент педагогічного дискурсу дозволяє розгляд оцінки як різновиду зворотного зв'язку [27]. Поняття зворотного зв'язку частіше розглядається на основі психологічного тренінгу. Реалізація зворотного зв'язку в тренінгу допомагає перейти від імпульсивного до усвідомленого регулювання діяльності. Глибоке освоєння нових моделей управління діяльністю відбувається завдяки матеріалізації кінцевих і проміжних результатів навчання в проекції на зміни в мотивації учасників групи.

За умов шкільного або вузівського навчання зворотній зв'язок так само може виступати в ролі універсального засобу об'єктивації поведінки, при цьому передбачається збереження основних правил подачі ефективного зворотного зв'язку (описовості, негайності, конкретності, аргументованості).

Норма подачі зворотного зв'язку контролюється вчителем, вона приймається учнями й стає надалі регулятором їх власного спілкування в класі. При подачі зворотного зв'язку необхідно диференціювати три різних аспекти:

- 1) Оцінювання навчальних дій і «позанавчальних» проявів школяра педагогом;
- 2) Зворотний зв'язок, котрий відбувається між учнями;
- 3) оцінювання як параметр самого зворотного зв'язку, тобто, як одна з формальних характеристик інформації, котра міститься в повідомленні.

Отже, в системі технологій сучасної освіти педагогічний дискурс буде велими продуктивним, на наш погляд, за умови збереження динаміки

тренінгового зворотного зв'язку, де, від безумовно позитивних оцінок на перших етапах занять, що сприятимуть подоланню бар'єрів і встановленню психологічного комфорту, відбудуватиметься перехід до змістовно-оціночних форм, котрі носять вже не стільки оцінний, скільки описовий характер.

2.2. Поняття та структура психологічних засад педагогічного дискурсу

Як уже зазначалося, дискурс в системі технологій сучасної освіти, насамперед, складною сукупністю мовних практик, спрямованих на формування уявлення про той об'єкт, який досліджується (або з приводу якого розгортається дискурс). У його основі – взаємодія двох (чи декількох) суб'єктів, кожен з яких має свою точку зору й відстоює її з притаманною його характеру пристрасстю. Дискурс має свою емоційну напругу, що коливається в міру розуміння й своєрідної захопленості суб'єкта його (дискурсу) предметом. Останнє охоплюється таким поняттям, як «психологія дискурсу». Зупинимося на його характеристиці більш детально.

Поняття й структура психологічних засад педагогічного дискурсу охоплює низку складових. Відповідно до наведеної вище характеристики, вони визначають головні особистісні риси суб'єктів дискурсу. Він виступає своєрідним мовним містком, що пов'язує переживання окремої особистості з духовною культурою всього людства.

Обов'язкова властивість дискурсу – його відповідність певному культурному середовищу [367, с.5]. Саме історично заданими типами дискурсу визначаються ті соціально-психологічні чинники, які, враховуючи унікальність внутрішнього світу особистості, активно впливають на формування ідентичності, детермінують особливості індивідуальних переживань [339]. Особливе значення у цьому процесі має педагогічний дискурс.

Головна його мета – соціалізація нового члена суспільства (пояснення будови світу, норм та правил поведінки, організація діяльності нового члена суспільства в плані його залучення до цінностей і видів поведінки, очікуваних від учня, перевірка розуміння й засвоєння інформації, оцінка результатів). Стратегії педагогічного дискурсу складаються з комунікативних інтенцій, що конкретизують основну мету соціалізації людини – перетворити людину на члена суспільства, що поділяє систему цінностей, знань, думок, норм і правил поведінки цього товариства [159, с. 304].

Базовими диференційними психологічними ознаками педагогічного дискурсу постають:

- діалогічність;
- аксіологічність (передбачає постійне взаємооцінювання дискурсантів);
- реверсивність (постійне й різноманітне варіювання змісту та форми спілкування);
- інтерактивність;
- ретіальність (синхронно-групова залученість учасників дискурсу до процесу мовної взаємодії) [380, с. 11–13].

Серед названих психологічних засад педагогічного дискурсу слід наголосити особливо на його аксіологічній основі, адже засвоєння соціальних норм відбувається тільки внаслідок постійного зіставлення сказаного, зробленого з ціннісними нормами, поширеними в певному суспільстві. Поскілки вчитель у дискурсі покликаний бути аксіологічним провідником для адресата (учня), а їх взаємодія розгортається у взаємодії з різного роду цінностями, то можна говорити про аксіологічну складову педагогічного дискурсу як про його характерну і, отже, невід’ємну рису [183, с. 243].

Характерною рисою педагогічного дискурсу є також те, що він може бути віднесеним до продуктивної інноваційної діяльності, бо серед його обов’язкових компонентів, які можуть бути розглянуті в якості

психологічних засад дискурсу, особливу роль відіграє творчість. Надбання світової та вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження й практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності постійної присутності творчого елемента в педагогічному дискурсі. Тому в сучасних умовах одним із провідних завдань сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованого, компетентного педагога, готового до самостійної викладацької діяльності та творчого вирішення різноманітних педагогічних ситуацій. Вища школа має сприяти розвиткові творчої особистості, здатної нестандартно діяти, мислити й втілювати актуальні завдання сьогодення [155, с. 41]. Саме педагог, який є творчою особистістю, може бути визначений як суб'єкт педагогічного дискурсу.

Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є формування особистості, а не образу (як у мистецтві) чи механізму, конструкції (як у техніці). Педагогічний процес дослідники розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога та вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, в процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини [16].

Саме педагогічна співтворчість становить сутність педагогічного дискурсу. Варто зазначити, що психологічна взаємодія учасників педагогічного дискурсу здійснюється відповідно до їх статусно-рольових характеристик у різних комбінаціях агентів та клієнтів дискурсу:

- викладач – учень (студент);
- викладач – викладач;
- учень (студент) – учень (студент);
- запрошений експерт – учень (студент);
- викладач – батьки учня (студента) [66, с. 40].

Багаторівнева структура взаємодії учасників педагогічного дискурсу передбачає наявність у них різноманітних психічних якостей, котрі мають перебувати в постійному розвитку. Передусім вважаємо за доцільне

звернутися до визначення головних психологічних засад, на яких стає можливим здійснення цього дискурсу.

У Національній доктрині розвитку вітчизняної системи освіти в Україні до стратегічних напрямів її розбудови, які на сучасному етапі має вирішувати школа, віднесені підготовка такої людини до життя, котра здатна визначити власну роль у суспільному житті, а також задовольнити власні професійні інтереси. При розв'язанні цих завдань дослідники відводять значну роль формуванню високої психологічної культури викладачів, яка постає необхідною умовою постійного зростання їхнього професіоналізму, а також є однією з передумов формування нового педагогічного мислення, адже саме недостатньою психологічною компетентністю вчителів пояснюється значна кількість помилок і прорахунків у навчально-виховній роботі [63, с. 39].

Гуманістичний підхід у навчанні й вихованні передбачає наявність високого рівня психологічної підготовки суб'єктів педагогічного дискурсу. Адже неможливо оптимально виховувати й навчати, не знаючи учня, не вміючи компетентно оцінювати зрушення в його розвитку. В цьому процесі вагому роль повинна відігравати висока психологічна культура вчителя як складова його загальної культури. Вона належить до фундаментальних психологічних засад педагогічного дискурсу.

На думку Н. Чепелевої, психологічна культура – це передусім наявність педагогічного мислення, що базується на системі теоретичних знань із педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології. Вона виявляється у здатності використовувати набуті знання, оперувати ними в практичній діяльності (в процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин, під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями). Психологічна культура педагога охоплює також уміння аналізувати свою поведінку, виявляти недоліки в своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе певних необхідних для вчителя якостей [360, с. 12].

О. Бодальов вважає, що психологічна культура – це «...вміння розбиратися в психології інших людей, емоційно відгукуватися на їх поведінку й стан, а також застосовувати засоби впливу, що відповідають індивідуально-психологічним особливостям кожного з них» [42, с. 81]. Зазначимо, що саме в процесі педагогічного дискурсу втілюються наведені характеристики, що визначають психологічні засади, котрі можуть реалізуватися з максимальною повнотою.

О. Єрьомкіна визначає психологічну культуру як ціннісно-смыслову позицію особистості, що ґрунтується на яскраво вираженій потребі в самопізнанні та пізнанні інших людей, як спосіб професійної діяльності вчителя, формування якого в цілісному педагогічному процесі відбувається на суб'єкт-суб'єктному рівні, зачіпає мотиваційно-ціннісні (смыслові), когнітивні, рефлексивні, поведінкові сфери особистості педагога й суттєво стимулює ріст професіоналізму. Психологічну культуру характеризують розвинуте почуття емпатії, креативність учителя, прагнення до самопізнання й адекватна самооцінка, розвинене педагогічне мислення, пізнавальна активність учителя, його професійна самосвідомість, перцептивні здібності [125, с. 61].

До складових психологічної культури вчителя В. Вовк відносить:

1) психологічні знання, уміння й навички:

- знання загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, лінгвопсихології,
- знання пізнавальних психічних процесів: сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви;
- знання психічних властивостей: потреб, інтересів, здібностей, темпераменту, характеру;
- уміння керувати пізнавальною діяльністю учнів, володіти науковим мисленням, спостерігати, аналізувати, виконувати дослідницьку роботу, враховувати вікові та психологічні

особливості школярів, проектувати педагогічну діяльність, планувати, контролювати, корегувати власну діяльність;

- навички визначення рівнів і мотивів розвитку особистості дитини, формування в неї ціннісного ставлення до пізнавальної діяльності, навчання дисциплінам освітніх галузей стандарту початкової школи, використання різноманітних методів, прийомів, засобів навчання й виховання за умови вироблення власного стилю викладання);

2) професійні здібності:

- організаційні;
- комунікативні;
- аналітичні;
- інтелектуальні;
- креативні;
- перцептивні;
- рефлексивні.

3) психологічні якості:

- педагогічна ерудиція;
- педагогічне мислення;
- педагогічне цілепокладання;
- педагогічна інтуїція;
- педагогічна імпровізація;
- педагогічна уява;
- педагогічна спостережливість;
- педагогічний оптимізм;
- педагогічна рефлексія).

4) психологічну компетентність:

- сукупність знань із педагогіки;
- знань загальної, вікової та педагогічної психології;
- вміння їх використання в практичній діяльності;

- здатність бачити за поведінкою дитини її душевний стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру;
- уміння орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, оцінювати їх, вибрати відповідні способи спілкування з учнем, класним колективом, впливати на психіку школяра, сприяючи його гармонійному розвитку;
- розвинена здатність до самоаналізу [63, с. 41].

Всі ці характеристики, на нашу думку, є основними елементами, котрі визначають загальну структуру психологічних засад педагогічного дискурсу. Низький ступінь розвитку хоча б однієї з цих складових якщо й не зводить нанівець всі зусилля дискурсанта, то, принаймні, серйозно ускладнює досягнення ним кінцевої мети дискурсу.

Внутрішні й зовнішні сили психологічних впливів на педагогічний дискурс є складними й різноманітними. Серед них можуть бути визначені як впливи, що забезпечують успішність педагогічного дискурсу, так і впливи, що перешкоджають педагогічній співтворчості.

Інноваційну спрямованість педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освітисумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення вчителів до опанування та застосування педагогічних новацій, конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, визначає відповідні критерії з добору вчителів. Головною рушійною силою інноваційної діяльності є сам вчитель, оскільки суб'єктивний чинник стає вирішальним під час впровадження і поширення нововведень.

Інноваційна освіта впливає на розвиток індивідуального мислення, сприяючи формуванню системи стійких образів, які є основою для виникнення й відтворення гнучких, креативних форм індивідуального мислення. До них належать:

- можливість вирішити яке завгодно завдання. На вирішення «неможливого» завдання просто потрібно більше часу;
 - знання основних принципів легко компенсує незнання деяких фактів.
- Найважливіше – це не кількість, а якість знання [131, с. 5].

Формування нового індивідуального мислення, з одного боку, буде сприяти здійсненню успішної інноваційної діяльності суб'єктів, забезпечуючи тим самим ефект інновацій на макрорівні, з другого – сприяти відтворенню й збагаченню ціннісно-нормативної основи інноваційної суспільної культури [323, с. 299].

Педагог-новатор є носієм конкретних нововведень до процесу педагогічного дискурсу, їх творцем і модифікатором. Він має широкі можливості та практично необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання, може коригувати їх, проводити докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, створювати нові методики. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність. Наявність інноваційного потенціалу визначається творчою здатністю генерувати нові уявлення та ідеї; вона обумовлюється професійною настановою на досягнення пріоритетних завдань освіти, вміннями проектувати й моделювати свої ідеї на практиці. Реалізація інноваційного потенціалу вчителя передбачає значну свободу дій і незалежність його в питанні використання конкретних методик, нове розуміння цінностей освіти, прагнення до змін, моделювання експериментальних систем [245, с. 144].

Основними ознаками емпатійно-особистісної орієнтації вчителя, спрямованої на гуманістичний підхід до здійснення педагогічного дискурсу, як складової системи технологій сучасної освіти, є:

- акцентування на мотивацію досягнень та успіхів, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку;
- партнерська взаємодія учасників навчального процесу;
- діалог як форма та засіб обміну інформацією, особистісними оцінками та цінностями;
- надання учням свободи вибору та особистісної відповідальності за прийняте рішення;
- емоційне переживання особистісних, педагогічних, психологічних ситуацій [75, с. 31–32].

Закріплення цих ознак емпатійно-особистісної орієнтації можливе за умови сформованості в провайдера дискурсу низки психологічних характеристик. До них, зокрема, належать високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина й різнобічність інтересів педагога. На перший план виступає неповторна своєрідність кожної особистості, самооцінка соціокультурного та інтелектуального рівня розвитку; вибір різних форм культурної та наукової, творчої активності. Відкритість педагога до нового розуміння й сприйняття різних ідей, думок, напрямів, течій базується на його толерантності, гнучкості та широті мислення.

Ю. Щербініна визначає такі основні дискурсивні вміння педагога:

- рефлексувати;
- імпровізувати;
- прогнозувати;
- передбачати (антиципація);
- ефективно слухати;
- запам'ятовувати;
- виявляти емпатію, толерантність;
- протистояти деструктивним явищам в спілкуванні (мовної агресії, словесному маніпулюванню, вульгаризації, жаргонізації мови) [380, с. 5].

Згадані внутрішні сили позитивних психологічних впливів є особливо значущими з огляду на ті проблеми, з якими стикається здійснення педагогічного дискурсу. Дослідники зазначають, що впровадження нової ідеї, проекту або технології часто наштовхується на різні перешкоди (антиінноваційні бар'єри). Педагогічний дискурс постає як засіб їх подолання, технологія інновацій та творчості [16].

До зовнішніх антиінноваційних бар'єрів належать:

- соціальні (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, поширеними в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства);
- організаційні (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розробки та впровадження педагогічних інновацій);
- методичні (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інновації);
- матеріально-технічні (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної платні).

До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Психологічні бар'єри можуть бути визначені як психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність [239, с. 97].

Опір нововведенням є явищем типовим і повторюваним. Він може поставати як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів.

Досить часто на шляху нового педагогічного дискурсу як прогресивної технології стає консервативний, упереджений стосовно новацій досвід попередньої педагогічної роботи. В зв'язку з цим виникають певні проблеми, зумовлені особливостями мислення деяких педагогів, які орієнтуються на

здоровий глузд і побутові уявлення про свою професійну діяльність. Ці уявлення зводяться до висновку, що педагог повинен добре знати свою справу, а все інше є зайвим. Перешкоджають інноваціям застарілі, консервативні інструкції, розпорядження й накази, намагання органів управління освітою зарегламентувати всі напрями діяльності, карати за будь-які відхилення від правил. Щоб подолати всі ці бар'єри, педагог нерідко повинен не тільки виносити, осмислити, обґрунтувати інноваційну ідею, а й виявити громадянську мужність під час її реалізації [16].

Психологічні бар'єри часто виникають у випадку, коли необхідно вийти за межі звичних способів розв'язання професійних завдань, надати перевагу іншій точці зору. Вони постають як внутрішні перепони (небажання, страх, невпевненість), що заважають людині виконувати певну дію. Використовуючи їх для самозахисту, людина зосереджується лише на тій зовнішній інформації, яка може бути нею засвоєна та не вноситиме розладу в її душевний стан. Таке дотримання усталеного уявлення про світ заважає творчому процесу, спрямованості на пізнання, осмислення, використання й творення нового.

Психологічні бар'єри існують як:

- 1) форма вияву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інновацій у вигляді негативних психічних станів працівників, спричинених нововведенням;
- 2) сукупність дій, суджень, понять, очікувань і емоційних переживань працівників, у яких усвідомлено чи не усвідомлено, приховано чи неприховано виражаються негативні психічні стани.

В педагогічному середовищі найчастіше знаходять вияв організаційно-психологічні, соціально-психологічні, когнітивно-психологічні бар'єри. Практика свідчить: нове й невідоме завжди викликало у людей тривогу й страх. Нерідко інновації, які руйнували усталений спосіб життя, звички людей, зумовлювали хворобливі й неадекватні реакції. Одним із видів

негативної психічної реакції на інновації є фрустрація, котра визначається дослідниками як психічний стан, викликаний об'єктивно нездоланими (або такими, що так сприймаються суб'єктом) труднощами в розв'язанні значущих для людини завдань. Такий стан може бути спричинений надто швидким, надто частим або перманентним впровадженням інновації. Подібні наслідки можуть мати спроби впровадження масштабних (системних) та безальтернативних інновацій [16].

Якщо в механізмі захисту людини не відбувається глибинних порушень моделі діяльності, настає період стабілізації особистості, що виявляється в усунуванні або зведенні до мінімуму негативних емоцій – страху, тривоги, докорів сумління. Спільною особливістю усіх видів психологічного захисту особистості (ідентифікації, заперечення, відчуження, раціоналізації, витіснення, катарсису) є їх неусвідомленість, тому спостерігати можна лише зовнішні вияви роботи захисних механізмів. За таких умов спотворюється звичайна поведінка людини, про що можуть свідчити немотивована нерішучість, невпевненість у собі, недовіра [346, с. 32].

Впровадження педагогічного дискурсу в систему технологій освіти залежить також від соціального оточення, педагогічного співтовариства. Часто психологічні бар'єри обумовлені не тільки індивідуальними особливостями педагога, а й соціально-психологічними рисами спільноти, до якої він належить. Зовні внутрішньо-особистісний бар'єр знаходить вияв у захисних висловлюваннях, які часто відображають поширені в суспільстві стереотипи щодо конкретних інновацій. Такі варіанти антиінноваційної свідомості й поведінки найчастіше знаходять вияв на стадії сприйняття нововведення. На стадії його опанування противники нововведення використовують (автономно або у різних поєднаннях) іншу систему методів.

Ускладнюють, а іноді й унеможливають інноваційну педагогічну діяльність бар'єри творчості – перешкоди, які заважають особистісному вияву творчої діяльності. В сфері навчання й виховання вони знаходять вияв як:

- схильність до конформізму (прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями та вчинками);
- побоювання видатися нерозумним і смішним у своїх судженнях;
- побоювання видатися надто екстравагантним у своєму неприйнятті й критиці чужих думок;
- невміння реалізувати нові способи й форми здійснення педагогічної діяльності;
- недостатня розвиненість індивідуального творчого потенціалу окремих педагогів;
- відсутність потреби впроваджувати нове;
- побоювання помсти з боку іншої людини, чия позиція зазнає критики;
- особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття («Я-концепція»), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї;
- ригідність (негнучкість) мислення [16].

Спільною рисою всіх зазначених психологічних виявів ворожості до інновацій педагогічного дискурсу постає їх стереотипний характер. Згідно з думкою У. Ліпмана, стереотип є надзвичайно стійким, обмеженим уявленням про соціальний об'єкт, що знаходить вияв у поведінці, оцінках, відношеннях. Стереотипи – це упереджені думки, які керують всім процесом сприйняття. Вони маркують визначені об'єкти як знайомі та незнайомі, так що ледь знайомі об'єкти здаються нам добре відомими, а незнайомі – глибоко незнайомими.

Якщо в психології людини виникає певний «відбиток» у вигляді дії чи думки, що починає повторюватися чи тиражуватися, то ми маємо справу із стереотипом. Стереотипом також називають таку думку про властивості людей та психологічних явищ, яка не ґрунтується на свіжій, безпосередній оцінці кожного явища, а є виведеною із стандартизованих суджень і

очікувань. Процес нашої стереотипізації полягає в тому, що складне індивідуальне явище механічно підводиться під просту загальну формулу чи образ, які характеризують (правильно чи неправильно) клас таких явищ [245, с. 143].

Наявність стереотипів блокує розвиток особистості та стоїть на заваді здійснення перших кроків до змін, удосконалення. Л. Огородник пропонує такі шляхи дестереотипізації (подолання стереотипів), які виникають у процесі підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності:

- зміна суспільної думки, яка не завжди є правильною для багатьох явищ, що нині відбуваються в суспільстві;
- висунення гуманних пріоритетів на перше місце, гуманізація навчально-виховного процесу та освіти в цілому;
- виховання національної самосвідомості, національної гордості;
- врахування особливостей підготовки майбутнього фахівця;
- демократизація відносин у педагогічному колективі;
- переорієнтація з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти;
- демократизація освіти й розвиток нових типів навчально-освітніх закладів [245, с. 144–145].

Наявні стереотипи передусім повинні бути виявлені та трансформовані самими учасниками педагогічного дискурсу. Основними шляхами дестереотипізації свідомості дискурсантів є:

- 1) демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу та управління освітою;
- 2) організація навчально-виховного процесу на засадах індивідуалізації;
- 3) створення відповідних умов для підготовки фахівців майбутнього.

Досягнення зазначених цілей має спиратися на *емоції й почуття як супровідні сили педагогічного дискурсу*. Емоції безпосередньо залежать від

педагогічної діяльності та впливають на її хід. Ще В. Сухомлинський зазначав, що емоційне виховання починається з розвитку культури відчуттів і сприймань. Завдяки цим психічним процесам породжуються почуття й переживання. Протягом усього життя людини чуттєве сприймання є тим провідником, який впливає на її внутрішній світ, духовний розвиток. Тому важливе завдання педагога – навчити учнів помічати найменші, найтонші зміни в навколишньому світі [185, с. 259–260].

Психологи виділяють такі інтелектуальні емоції (афектно-когнітивні комплекси) як здивування, інтерес, емоція здогадування, почуття гумору, почуття впевненості. Отримані інтелектуально-емоційні стимули призводять у рух складні психологічні зв'язки. Так, зокрема, різноманітні емоційні стани віддзеркалюються у лінгвістичних особливостях побудови речень: у структурі, доборі лексики, помилках, самокорекції, інтонації, в інтенсивності й частоті основного тону голосу, у темпі артикулювання та паузації [249].

Пізнавальні емоції є наслідком прояву природної пізнавальної активності людини – як дитини, так і дорослого. Зокрема, у тому випадку, коли пережиті емоції глибоко торкаються свідомості, то вони не тільки впливають на самопочуття, викликають нові думки та намагання, але й перетворюються на спонукальну силу, закріплюються в поведінці, тобто відбувається процес формування почуттів.

Процес засвоєння нових знань вимагає розумового напруження, викликає задоволення, сприяє формуванню пізнавальних інтересів. О. Смирнова доводить, що інтелектуальні почуття за умови правильної організації та навчання стають для дитини потребою [311, с.49]. Подальший розвиток характеру розумової діяльності, набуті нові способи мислення впливатимуть також і на розвиток інтелектуальних емоцій. Удосконалення цих емоцій може відбуватися лише за умови розвитку педагогом у дитини почуття допитливості.

Гармонізація емоційно-інтелектуальної взаємодії забезпечується, на нашу думку, здатністю педагога в процесі дискурсу активувати в інших його учасників інтерес, здивування, емоцію здогадування, почуття гумору, впевненості в собі. За допомогою означених емоційно-інтелектуальних стимулів відбувається встановлення складних психічних зв'язків, забезпечується сприйняття інформації, оптимізується процес навчання, підвищується його результативність, ефективність.

До комунікативних стратегій педагогічного дискурсу належать: пояснювальна, оцінювальна, контролююча, стратегія співробітництва, організуюча [159, с. 304]. В кожній з них дослідниками виявлено певний емоційний компонент.

В пояснювальній стратегії педагогічного дискурсу найповніше втілено емоційно-інтелектуальний аспект. Завдяки йому забезпечується розвиток таких емоційно-інтелектуальних станів, як інтерес, здивування, сумнів, здогадування, почуття впевненості. Маркерами пояснювальної стратегії педагогічного дискурсу можуть виступати такі слова, як: «обґрунтуємо», «згадаємо», «переконаємося», «зазначимо», «відзначимо», «порівняємо», «знайдемо».

Оцінювальна стратегія педагогічного дискурсу реалізується через право педагога давати оцінку тим подіям, обставинам, персонажам, про які йдеться мова у навчанні. Подібним чином оцінюються також і досягнення дитини. Оцінювальна стратегія відбувається завдяки таким засобам, як емоційно-оцінювальна лексика, окличні речення, фразеологічні одиниці, метафори, образні порівняння, аналогії, текстові елементи. У них подано прямі оцінки предмету мовлення, комунікативної ситуації, ходу дискурсу: «правильно-неправильно», «цікаво-нецікаво», «важливо-неважливо».

Контролююча стратегія в педагогічному дискурсі – це складна інтенція, спрямована на отримання педагогом об'єктивної інформації про засвоєння знань та сформованості вмінь дітей. Надзвичайно важливими у даній стратегії є не тільки конкретні дії з формування відповідальності й

дисциплінованості, але й загальна позитивна емоційна установка педагога – контролювати, водночас допомагаючи та підтримуючи.

Стратегія співробітництва педагогічного дискурсу полягає у підтримці дитини. Оцінка в цій стратегії спрямована на створення оптимальних умов формування особистості дитини. Це виявляється в позитивному ставленні до учня як центрального об'єкту в навчально-педагогічній взаємодії. Позитивний вплив, який спрямований до почуттів та емоцій, може бути актуалізований у словесній дії підбадьорювання. Це простежується в мовленнєвій поведінці педагога, коли необхідно підтримати рішучість учня, закріпити його позитивні зусилля.

Організуюча стратегія педагогічного дискурсу виявляється у спільних мовленнєвих діях учасників спілкування. До них відносяться:

- етикетні формули (привітання, звертання, знаки уваги);
- мовленнєві формули в процесі навчально-педагогічного спілкування.

В цій стратегії можуть взаємодіяти функції оцінювальної та стратегії співробітництва. Широко використовуються такі мовленнєві формули: «ми з вами», «давайте спробуємо», «дізналися багато нового». Подібні емоційно-інтелектуальні прояви в мовленнєвій поведінці педагога викликають в інших дискурсантів почуття впевненості у власних силах [249].

Отже, розгляд багатоаспектного явища педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освітинеюможливий без екстралінгвістичних параметрів, до яких належать емоційно-інтелектуальні реакції учасників дискурсу. Не можна не звернути увагу й на таку важливу супровідну силу педагогічного дискурсу, як готовність до педагогічної діяльності.

Поняття «готовність» до професійної педагогічної діяльності залежить від індивідуальних особливостей особистості й типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, за яких відбувається педагогічна діяльність. Готовність може виступати і як певна стійка характеристика особистості. В її структурі розрізняють:

- 1) позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності (професії);
- 2) відповідні до вимог діяльності (професії) риси характеру, здібності, темперамент, мотивацію;
- 3) необхідні знання, вміння, навички;
- 4) стійкі, професійно значущі, особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів.

Психологічна готовність до певної діяльності є істотною передумовою її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та ефективності. З огляду на це, педагогічними умовами підготовки майбутніх фахівців до виховної роботи

А. Наточій визначає:

- впровадження особистісно орієнтованих технологій у навчально-виховний процес ВНЗ;
- забезпечення рефлексії в системі підготовки майбутніх фахівців; міждисциплінарну інтеграцію змісту вищої педагогічної освіти; оволодіння діагностичною діяльністю студентами у процесі організації виховної взаємодії з дітьми [237, с. 350].

Основними структурними компонентами готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до виховної роботи з дітьми, взаємодія та взаємозалежність яких визначають її функціональність і цілісність, постають:

- когнітивний компонент (містить систему знань змісту і методів здійснення виховної роботи з дітьми);
- методичний компонент (передбачає сукупність умінь, що сприяють визначенню змісту, методів, форм виховної роботи, вміння організувати й рефлексувати в процесі такої взаємодії);
- аксіологічний компонент (включає сукупність ціннісних уявлень про виховну діяльність як педагогічну систему і дослідження її педагогічного компоненту);
- мотиваційний компонент (розкриває спеціальну педагогічну роботу зі студентами з формування настанови на провідні умови розвитку і виховання дитини) [237, с. 350].

На думку Є. Єгорової, особистісна готовність до професійного навчання за педагогічним фахом є ціннісно-моральною основою набуття професії вчителя. Вона передусім забезпечується такою характеристикою, як соціальна зрілість, котра розглядається як така властивість особистості, що дозволяє їй виступати повноправним суб'єктом суспільно-практичної діяльності. Високий рівень соціальної зрілості особистості свідчить про її розуміння, прийняття й реалізацію суспільних норм моралі, відповідальність за себе та свою діяльність, усвідомлення себе як суб'єкта соціальної поведінки й професійної діяльності. Особистість, яка поділяє цінності соціуму, реалізуючи їх у своїй поведінці й діяльності, є соціально зрілою. Проте, слід зазначити, що з поняттям соціальної зрілості пов'язують насамперед внутрішню установку особистості тільки на ті цінності, які мають позитивну спрямованість стосовно розвитку людини, тобто на гуманістичні цінності [127, с. 111].

До критеріїв розвитку соціальної зрілості належать: здатність до рефлексії. Її основна функція полягає в забезпеченні більш повного й чіткого усвідомлення людиною діяльності, яку людина виконує – як в окремих елементах, так і єдиного цілого. Рефлексія виникає як результат певного рівня розвитку мислення та самосвідомості; завдяки цьому окремі складові діяльності й особистості стають об'єктом самопізнання. Чим більший зміст діяльності охоплюється рефлексією, тим вище ефект її розвитку. Особливу роль рефлексія відіграє у тих видах діяльності, які передбачають складну міжособистісну взаємодію; до них, безперечно, належить і педагогічна діяльність; відповідальність.

Дослідники визначають два типи відповідальності:

- 1) інтернальний локус контролю (особистість вважає себе відповідальною за все, що відбувається з нею);
- 2) екстернальний локус контролю (людина схильна вважати відповідальними за все, що відбувається з нею, інших людей).

Інтерналі є більш упевненими в собі, спокійними, доброзичливими, вони користуються повагою інших людей. Екстернали ж відрізняються підвищеною тривожністю, агресивністю, конформністю. Таким чином, екстернальність пов'язана з недостатньою соціальною зрілістю; вона може стати чинником асоціальної поведінки. Відповідальність же – це складова зрілого вчинку; гуманістична спрямованість особистості. Вона характеризується позитивним ставленням особистості до себе і суспільства. Вона визначається системою ціннісних орієнтацій особистості, які виявляють особливості, характер відносин особистості з навколишнім світом і тим самим детермінують її поведінку; потреба у саморозвитку, котрий є свідомою діяльністю людини, спрямованою на максимально повну реалізацію себе як особистості. Він передбачає наявність чітких усвідомлених цілей діяльності, ідеалів, особистісних установок.

Особливо значущою потреба у саморозвитку є для педагога. Адже, як слушно зауважив ще К. Ушинський, вчитель живе доти, доки він вчиться. Як тільки він припиняє вчитися, у ньому помирає вчитель [127, с. 112]. На нашу думку, інтегруючи роль серед названих критеріїв розвитку соціальної зрілості учасника педагогічного дискурсу відіграє здатність до рефлексії. Саме через педагогічну рефлексію дискурсант усвідомлює свою відповідальність за результати виконуваної ним діяльності, набуває гуманістичної спрямованості в ставленні до суспільства, відчуває нагальну потребу в постійному саморозвитку, особистісному самовдосконаленні.

Рефлексивні позиції – це стани самосвідомості вчителя, спрямовані на відображення власних дій, а також дій і переживань інших суб'єктів педагогічного дискурсу. Ці стани визначаються наявністю когнітивного конфлікту або гострого протиріччя, яке унеможлиблює реалізацію педагогічних цілей наявними способами та знаннями. Функція рефлексії полягає у переосмисленні педагогом своїх стратегій та прийомів педагогічної діяльності. Результатом цього переосмислення є не тільки вибір суб'єктивно

нових технологічних прийомів ведення педагогічного дискурсу, але й зміна ставлення як до учнів, так і до власної особистості.

Зазначимо, що *психічний стан учасників педагогічного дискурсу* має вагомий вплив на успішність комунікації. *Енергійність, стомленість, депресія, ейфорія, апатія, переживання втрати реальності* є важливими чинниками, які необхідно враховувати, вивчаючи закономірності ведення педагогічного дискурсу та його ефективність.

Жвавість учнів знаходить особливо активний вияв у молодшому шкільному віці. Оскільки дитина реалізує свій інтерес (мету, вибір) у процесі провідної діяльності, найсильнішим її мотивом слід вважати пізнавальний інтерес, який активно взаємодіє з:

- системою ціннісних орієнтацій;
- смыслом;
- цілями;
- результатами діяльності.

Це відображає найістотніші сторони особистості (інтелект, волю, почуття). За певних умов інтерес стає засобом живого, захоплюючого навчання, зумовлює інтенсивний і зосереджений перебіг пізнавальної діяльності, переростає в стійку рису характеру [33, с.54].

Зазначимо, однак, що надмірна жвавість учнів може ускладнювати реалізацію дискурсивних практик, відволікаючи як дітей, так і педагога від основних завдань комунікації. Така гіперактивна поведінка може свідчити про наявність синдрому дефіциту уваги як комплексного хронічного розладу мозкових функцій, що виявляється в різних сферах функціонування й поведінки. Діти з синдромом дефіциту уваги багато чим цікавляться, але не є допитливими. Вони все розглядають, слухають, читають, проте безладні сенсорні й моторні акти не складаються в необхідні дії. Знання, уявлення й висновки таких дітей є поверховими, а мотивація – дуже слабкою [256, с. 63–64].

Спрямувати енергію гіперактивних дітей у необхідне річище, захоплюючи їх новими навчальними цілями й заохочуючи до досягнення таких цілей, – важливе завдання вчителя. З цією метою, на нашу думку, варто приділяти увагу особистим інтересам дітей під час вибору відповідних навчальних завдань, показувати їм зв'язок нових цілей з попередніми, доводити значущість кожного виду виконуваної діяльності, уникати одноманітності у способах подання матеріалу.

Важливо також враховувати фізичну й емоційну стомленість, яка може виникати на певному етапі педагогічного дискурсу. Вона зумовлена поєднанням численних складових загальноосвітньої, професійної підготовки, що в багатьох випадках призводить до перевантаженості учнів, студентів та викладачів. Зокрема, так звана «надмірна» старанність при виконанні навчальних занять, великий обсяг завдань шкільної й позашкільної діяльності може стати причиною виникнення синдромів «шкільної тривожності» [211, с. 485].

Масштаби і зміст зазначених видів навчальної діяльності не завжди відповідають фізичним можливостям школярів, тому вчителям необхідно під час планування основних заходів навчально-виховного процесу враховувати загальні вікові та індивідуальні особливості учнів.

Студенти також можуть помітно стомлюватися під час навчання; особливо це стосується першокурсників. Слід враховувати, що після завершення навчальних занять розпочинають роботу різноманітні гуртки, спортивні секції, клуби. Студентам потрібно також підготуватися до занять на наступні дні. Крім того, вони повинні мати вільний час і для того, щоб допомогти батькам, зустрітися з друзями, піти в кіно.

Перевантаженими і, як наслідок, стомленими є також сучасні викладачі. Крім проведення навчальних занять, вони регулярно беруть участь у засіданнях кафедр, циклових комісій, зборах і нарадах, здійснюють профорієнтаційну роботу, готують велику кількість різних документів з організації навчально-виховного процесу. Внаслідок цього у викладачів

залишається обмаль часу на самоосвіту, творчу роботу, зокрема – на наукову діяльність. Саме тому дехто з викладачів не приділяє достатньої уваги спілкуванню з студентами-першокурсниками, проведенню різних форм виховної роботи в групі [143, с. 103].

Поширеним явищем серед учасників педагогічного дискурсу, яке, на нашу думку, може бути визначене як наслідок постійної стомлюваності, є апатія – стан повної байдужості, що характеризується зниженням психічної активності, відсутністю інтересу до навколишньої дійсності, безвольністю. Виявами апатії постають зростання напруження у спілкуванні, перехід емоційної перетони у фізичну.

Нерідко апатія супроводжується головними болями та застудами. Як правило, у такі моменти людина не відчуває в собі сил для виконання навіть дріб'язкових справ. Доводиться докладати багато зусиль для того, щоб примусити себе сходити в магазин, зробити діловий дзвінок, прибрати в хаті. Така втома може провокувати стан пригніченості, спалахи роздратування, відчуття постійної напруги й дискомфорту.

В апатичному стані дискурсант може забувати про важливі справи, йому стає дуже важко зосередитися на виконуваній роботі. Зростаюча напруга веде до неадекватного, вибіркового реагування на те, що відбувається. Наприклад, педагогічне спілкування стає залежним від того, з яким настроєм людина прийшла на роботу, часто виникають образи на колег. Людина починає відчувати себе жертвою: будь-які дрібниці виводять її з рівноваги. В такому випадку в дискурсанта виникає потреба уникати публічних місць, громадського транспорту, телефонних розмов, він починає шукати засобів «економії емоцій»: намагається бути на самоті після роботи, обмежити всі контакти лише найбільш необхідними [163, с. 486–487].

Іншою крайністю в психічному стані дискурсанта, протилежною апатії, постає ейфорія – невиправданий навколишньою дійсністю бадьорий, підвищено-радісний настрій. Ейфорію можуть спричинити фізичні захворювання та розлади організму (атеросклероз, травми мозку). Часто вона

також виникає внаслідок неадекватного сприймання дискурсантом навколишньої дійсності, зумовленого, зокрема, завищеною самооцінкою, байдужістю до проблем інших людей.

Так, окремий успіх у діяльності (наприклад, вдало проведене заняття) розглядається людиною в ейфоричному стані як закономірне досягнення, а прорахунок або помилка визначається як випадковість, окрема невдача, якій не варто приділяти уваги. Проте подібне ставлення до реальності, на наше переконання, зумовлює серйозні ускладнення у стосунках з іншими учасниками педагогічного дискурсу.

Невизнання реальних проблем, небажання їх своєчасно вирішувати часто призводить до неможливості розв'язати такі проблеми без додаткових негативних наслідків, яких в іншому випадку можна було б уникнути. Зокрема, ігнорування педагогом окремих випадків порушення дисципліни учнями може провокувати вседозволеність, поширення якої швидко спричиняє погіршення психологічного клімату в колективі, стає ґрунтом для масштабних конфліктів.

Поглиблення апатії або вихід зі стану ейфорії може спровокувати таке явище, як депресія – пригнічений психічний стан. У стані депресії спроби піклуватися про себе, як правило, не приносять результату, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення. Людина з симптомами депресії може ставити під сумнів цінність власної роботи, професії та життя [44, с. 46].

Дослідники розглядають депресію як емоційний симптом психічного напруження, яке характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаної власною професійною діяльністю [286, с. 202]. Вивчення зазначеної проблеми було здійснене Т. Катковою на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького серед студентів четвертого – п'ятого курсів заочного відділення спеціальності «Практична психологія» та «Дошкільне виховання. Практична психологія». Були відібрані тільки ті студенти, які на момент обстеження працювали в

школах як вчителі-предметники, вчителі початкових класів або як вихователі дошкільних закладів. Дослідниця робить висновок: 28,1% викладачів характеризуються високим рівнем тривоги та депресії, що свідчить про тривожність у професійній діяльності, підвищення нервовості та депресивних станів [163, с. 489–492].

На нашу думку, в межах педагогічного дискурсу інтегративним стосовно розглянутих вище негативних психічних станів постає переживання втрати реальності. Як викладачі, так і учні та студенти можуть переживати такий стан. Його причинами є незадоволення існуючими умовами педагогічної комунікації, психічна та фізична виснаженість, хронічна стомленість. Посилювати відчуття втрати реальності може й регулярне відтворення, повторення певних способів діяльності (методів проведення занять, позанавчальних заходів, мовленнєвих конструкцій), які поступово перетворюються на стереотипи, шаблони поведінки.

За таких умов різноманітний і насичений педагогічний дискурс сприймається як нескінченний циклічний процес, позбавлений якісного розвитку. Внаслідок цього у дискурсантів (як педагогів, так і учнів, студентів) може виникнути прагнення ескапізму – «втечі від реальності». Засоби такої втечі можуть бути різними: поринання у віртуальні світи комп'ютерних ігор, кінематографу або літератури (варто, зокрема, звернути увагу на популярність серед молоді різноманітних творів жанру «фентезі»), звернення до алкоголю або наркотичних речовин.

Названі засоби створюють ілюзію перебування в більш «цікавій» реальності, одночасно позбавляючи людину здатності змінити на краще навколишню дійсність, зокрема – удосконалити засоби ведення педагогічного дискурсу. Наслідком може стати не тільки втрата фізичного здоров'я, а й руйнування особистості дискурсанта, його перетворення з суб'єкта на об'єкт буття.

Усі проаналізовані психічні стани передусім свідчать про *психологічне пересичення дискурсантів*. Воно постає закономірним наслідком ситуації

постійної комунікації, яку ведуть між собою учасники педагогічного дискурсу. І. Трошкіна звертає увагу на ту обставину, що професійна діяльність викладача завжди містить у собі перевантажену емоціями комунікативну діяльність: спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками. Все це створює для викладача умови постійного емоційного напруження.

Результати дослідження свідчать, що в таких умовах викладачі схильні реагувати згортанням комунікативної діяльності. Викладачі для того, щоб зберегти власне емоційне здоров'я, дуже часто вдаються до тактики економії емоцій, вибудовують захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування. Такий висновок підтверджується й даними про розвиток у викладачів окремих симптомів емоційного вигорання [331]. Професійне спілкування педагога характеризується такими чинниками:

- тривалістю в часі;
- результатами спільної роботи;
- емоційною насиченістю;
- інтенсивністю.

За загальним визнанням фахівців, педагогічна діяльність – один із тих видів професійної діяльності, що найбільш деформують особистість людини. Подібні професійні деформації характеру поступово починають перешкоджати педагогові в роботі, ускладнюють його спілкування з близькими та друзями.

Зі збільшенням педагогічного стажу роботи у викладачів вищих навчальних закладів знижуються показники психічного й фізичного здоров'я. Крім того, ученими була встановлена залежність тривалості роботи педагога з учнями та появи в нього такого виду професійної деформації як «*синдром емоційного вигорання*». Ці фактори часто руйнують емоційну сферу педагога. В нього різко зростає кількість афектних розладів, виникають стани незадоволеності собою і своїм життям, труднощі встановлення теплих, довірливих стосунків зі студентами, колегами, людьми, що оточують його.

Такі симптоми негативно позначаються на всій професійній діяльності викладача: погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності своєю професійною діяльністю. Таким чином, відбувається зміна в мотиваційній сфері педагога й розвивається синдром емоційного вигорання.

Негативні емоціогенні чинники викликають наростаюче відчуття незадоволеності, накопичення втоми, що веде до кризи в роботі, виснаження й вигорання. Це супроводжується такими фізичними симптомами, як астенизація, частий головний біль, безсоння. Окрім цього, виникають різноманітні психологічні й поведінкові симптоми: відчуття нудьги й образи, зниження ентузіазму, невпевненість, дратівливість, нездатність ухвалювати рішення. Унаслідок цього знижується ефективність професійної діяльності педагога. Наростаюче відчуття незадоволеності власною професією призводить до зниження рівня педагогічної кваліфікації й обумовлює поступовий розвиток процесу психічного вигорання [244, с. 134].

Учасники педагогічного дискурсу, емоційне вигорання у яких виражене найменшою мірою, мають певні психологічні особливості. Як зазначають дослідники, особистісний профіль цих дискурсантів представляється більш збалансованим. Вони характеризуються:

- більш високим рівнем емоційної теплоти;
- інтеграційного потенціалу особистості;
- групової конформності;
- соціальної сміливості;
- емоційної сензитивності.

Також у них є менш вираженими, але такими, що теж виходять за межі середнього діапазону, оцінки схильності до відчуття провини й самоконтролю (або здатності ефективно спрямовувати свою енергію). Таким чином, учасники педагогічного дискурсу з найменш вираженими симптомами емоційного вигорання відрізняються від решти вибірки особливо високим інтеграційним потенціалом, розвиненою здатністю

контролювати емоції, долати труднощі в роботі й водночас – високою емоційною чутливістю. Все це дозволяє сформулювати характерні способи особистісної організації дискурсантів, менш схильних до синдрому емоційного вигорання порівняно з їх більш уразливими колегами.

Н. Чепелева доходить висновку, що у викладачів із низьким рівнем емоційного вигорання більшість індивідуальних оцінок особистісних характеристик перебувають лежать у середньому діапазоні. Такі викладачі (на протипагу особам з високим рівнем вигорання) менше схильні до акцентуацій, мають високий інтеграційний потенціал особистості, високу емоційну чутливість і почуття обов'язку.

Важливо підкреслити, що при цьому прагнення дотримуватися групових норм є свідомим, а висока сензитивність – добре керованою. Окремо виділяється здатність викладачів з низьким рівнем емоційного вигорання ефективно управляти своєю емоційною сферою, зокрема, тривогою. Завдяки цим особливостям викладачі з низьким рівнем емоційного вигорання здатні до більш енергетично насиченої взаємодії з іншими дискурсантами, краще адаптовані до професійної діяльності [360].

Виявом психологічного пересичення дискурсантів можуть стати педагогічні конфлікти. Як окремий вид конфліктних ситуацій, вони мають свою специфіку. Перш за все, особливість таких конфліктів полягає в тому, що відповідальними за педагогічно правильне вирішення ситуації є дорослі, оскільки саме від них діти й підлітки засвоюють моделі поведінки, соціальні норми стосунків між людьми. Часте виникнення педагогічних конфліктів може дати учням негативно забарвлене, нерідко викривлене уявлення про взаємостосунки старших з молодшими. Відповідальність за це несе, насамперед, безпосередньо школа і вчитель, й частково – учень.

Оскільки учасники педагогічних конфліктів мають різний віковий і соціальний статус, це викликає значні відмінності їх поведінки в конфлікті. Різниця у віці й життєвому досвіді дискурсантів розводить їхні позиції при конфлікті, породжує різний ступінь відповідальності за помилки при їх

вирішенні. Конфлікт «очима вчителя» й «очима учня» бачиться по-різному, тому вчителю не завжди легко зрозуміти глибину переживань учня, а учневі – впоратися зі своїми емоціями, підпорядкувати їх розуму [116, с. 104].

Конфлікти у взаємодії «вчитель – учні» мають свої причини й особливості. Об'єктивними чинниками виникнення конфліктів у системі «вчитель – учні» можуть бути:

- втома учнів;
- конфлікт вчителя з учнями на попередньому уроці;
- відповідальна контрольна робота;
- настрій вчителя;
- невміння вчителя організувати клас на роботу;
- стан здоров'я вчителя, учнів.

Суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності педагога є:

- індивідуально-психологічні особливості;
- психологічний клімат у сім'ї;
- взаємини з оточуючими;
- індивідуальний стиль поведінки;
- загальні умови праці в школі.

До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «вчитель – учні» належать:

- 1) нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів. Несподіваність у вчинках учнів часто порушує запланований перебіг уроку, викликає в учителя роздратування та прагнення будь-якими засобами подолати конфліктну ситуацію. Обмеженість інформації про справжні причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів ефективного впливу на клас чи окремого учня;
- 2) намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. За таких умов вчитель вживає некоректні висловлювання, тим самим порушує

принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, доводить ситуацію до конфлікту;

- 3) оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості («роззява», «ледачий», «нахаба»). Якщо такі зауваження вживаються в присутності інших вчителів, учнів, то вони впливають на зниження авторитету учня (особливо у початковій школі), сприяють особистій неприязні до вчителя;
- 4) суб'єктивізм учителя в сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви;
- 5) намагання суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить;
- 6) невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей;
- 7) слабкі навички або нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність). Здебільшого конфліктують з учнями вчителі з негнучким мисленням, стереотипністю оцінок, шаблонним підходом до запитів та інтересів учнів. Особливо небезпечними є недовіра й підозра з боку вчителя. Своєю прискіпливістю до учнів конфліктні педагоги вважають вимогливістю, а вимогливість до себе з боку учнів сприймають як зазіхання на авторитет;
- 8) брак педагогічних здібностей;
- 9) незадовільна організація роботи в педагогічному колективі;
- 10) застосування покарання без урахування позиції учнів.

Ймовірність названих педагогічних помилок і, як наслідок, виникання педагогічних конфліктів значною мірою залежить від загальної індивідуальної манери, стилю спілкування педагога з учнями [332, с. 268].

Кожна помилка вчителя під час вирішення конфлікту травмує учнів, породжує недовіру до нього, порушує нормальний перебіг педагогічного

дискурсу. В педагога ж у такому випадку може виникати глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів. Найчастіше педагогічні конфлікти мають місце в практиці вчителів, для яких рівень засвоєння предмета важить більше, ніж процес становлення й виховання особистості учня. Не розуміючи психолого-педагогічних особливостей соціалізації учнів, формування їх неповторної особистості, такі педагоги розглядають об'єктивні причини виникнення конфліктних ситуацій під кутом зору своєї суб'єктивної оцінки. Керівники шкіл часто звинувачують вчителя у виникненні конфліктів, однак учитель нечасто визнає свою провину.

Нерідко конфліктні ситуації на уроці виникають між учителем і невстигаючим учнем. Тому в інтересах вчителя виявляти особливу увагу до таких учнів, розуміти об'єктивні причини слабкої успішності, своєчасно надавати психолого-педагогічну допомогу. Непоодинокими випадками в педагогічній практиці є виникнення конфліктів між вчителем і учнем внаслідок покарання за недисциплінованість на уроці поганими оцінками з навчального предмету. Це не тільки консервує особистий конфлікт, а й знижує зацікавленість учня в навчанні.

Немало конфліктів спричинює низький рівень культури педагогічного спілкування. Це стосується учителів, які не можуть своєчасно зупинитись, уникнути різких слів, негативних узагальнень та перебільшень («Від тебе ніколи не почуєш нічого розумного», «Таких, як ти, у жоден вищий навчальний заклад не візьмуть»), загрозливих зворотів- попереджень («Спробуйте мені тільки не виконати завдання...»). Таке ставлення ображає вихованців, підриває довіру до здатності педагога бути справедливим.

До негативних стереотипів педагогічної поведінки, що породжують незадоволення учнів вчителями, стимулюють розвиток педагогічних конфліктів, належать: емоційні спалахи, дратівливість через дрібниці; безпідставні дії; використання невідповідних дійсності, «дитячих» методів дисциплінування; відкритий розподіл учнів за

симпатіями; залякування, вимоги у формі погроз; надмірна фіксація уваги на недоліках учнів; привселюдні образи; втручання в світ особистісних стосунків хлопців і дівчат; негативна оцінка інших вчителів при учнях [116, с. 105–106].

Усі означені негативні вияви свідчать про необхідність надання своєчасної *психологічної допомоги учасникам педагогічного дискурсу*, яка може набувати різних форм. Зокрема, успішне врегулювання педагогічних конфліктів можливе за умови дотримання таких принципів:

- 1) відповідальність вчителя за діяльність педагогічного колективу. Цей принцип передбачає узгодження педагогічних поглядів і дій вчителя з діями колег, орієнтації на єдність педагогічних вимог, збагачення своїх педагогічних знань та умінь позитивним досвідом всього колективу, узгодження з ним своїх зусиль у пошуках нових методів педагогічного впливу на учнів. Така орієнтація збагачує педагогічний досвід, традиції колективу, що мають педагогічну цінність, каталізує процес усвідомлення відповідальності за рівень його розвитку й авторитет, унеможливує антипедагогічні дії, вияви псевдоколективізму та індивідуалізму.
- 2) повага до колег по роботі, всебічна підтримка авторитету кожного з них як важливого чинника спільного педагогічного впливу на учнів. Цей принцип передбачає коректність, тактовність у взаєминах учителів; неприпустимість концентрації уваги на своєму навчальному предметі за рахунок ігнорування інших; сприяння колегам, які шукають ефективних шляхів, засобів виховання, навчання учнів; допомога менш досвідченим викладачам у вдосконаленні їх педагогічних умінь та навичок, непримиренність до антипедагогічної поведінки.

Відомі фахівці в сфері управлінської психології К. Томас та Р. Кілмен виділяють п'ять основних стратегій (стилів поведінки) в конфліктних ситуаціях:

- 1) уникнення (передбачає відхід від розв'язання конфлікту, дає можливість вийти з конфліктної ситуації, але не вирішує конфлікт);
- 2) конкуренція (спрямована на відкриту боротьбу за власні інтереси, тверде відстоювання своєї позиції. За такого стилю поведінки конфлікт не вирішується, але певна точка зору нав'язується супротивнику);
- 3) пристосування (передбачає зміну своєї позиції, перебудову поведінки одним з учасників конфлікту);
- 4) компроміс (являє собою згладжування стосунків за рахунок власних інтересів);
- 5) співробітництво (спрямоване на вироблення рішень, що задовольняють інтереси конфлікуючих сторін) [116, с. 107].

Враховуючи, що розв'язання конфлікту передбачає усунення його причин, лише стиль співробітництва повною мірою реалізує таке завдання. За умов застосування стратегій уникнення та пристосування розв'язання конфліктів відкладається, а сам конфлікт переходить у приховану форму. Компроміс може дати лише часткове вирішення конфліктної взаємодії, оскільки залишається достатньо велика зона взаємних поступок, а причини повністю не ліквідовуються.

Для подолання конфліктів, що виникають протягом здійснення педагогічного дискурсу, керівнику школи та кожному педагогу необхідно:

- постійно проводити роботу по вдосконаленню організації та керівництва навчально-виховним процесом;
- неухильно дотримуватися педагогічної етики;
- постійно, за різними методиками, вивчати психологічні особливості вчителів та учнів,
- реалізовувати індивідуальний підхід у навчанні, вихованні, керівництві школою;
- тактовно висловлювати свої погляди й переконання;

- відкрито визнавати свої власні помилки та прорахунки, бути терплячим до чужих помилок [116, с. 108].

Проведення корекційної роботи – один із найвідповідальніших моментів у роботі педагогів і психологів. Корекційний вплив охоплює: те, що існує зараз те, що має бути, зрештою – сам вплив [315, с. 23].

Основними принципами психолого-педагогічної корекційної роботи визнають:

- єдність корекції та розвитку (рішення про необхідність корекційної роботи приймається тільки на підставі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку);
- єдність вікового та індивідуального розвитку, що означає здійснення індивідуального підходу в контексті вікового розвитку;
- єдність діагностики та корекції розвитку (перш ніж вирішувати, чи потрібна корекційна або розвивальна робота, необхідно виявити психологічні особливості розвитку, сформованості певних психологічних новоутворень, відповідність рівня розвитку знань, умінь, навичок, особистісних і міжособистісних новоутворень віковим орієнтирам, вимогам суспільства);
- діяльнісний принцип здійснення корекції (заснований на визнанні того, що саме активна діяльність є рушійною силою розвитку; на кожному етапі розвитку існує так звана провідна діяльність, яка сприяє розвитку людини в певному періоді онтогенезу; розвиток будь-якої людської діяльності – гри, навчання, спілкування – потребує спеціального формування);
- підхід до особистості при корекційній роботі на будь-якому рівні як до талановитої та унікальної [315, с. 23].

Зазначені принципи зумовлюють вимоги до корекційно-розвивальних програм. На основі психологічного й соціально-педагогічного обстеження або психологічного й соціально-педагогічного аналізу певної ситуації необхідно розробляти рекомендації для педагогів та батьків. При цьому варто

враховувати, що рекомендації з корекції психічного розвитку є ефективними за умови, коли вони надаються в контексті розуміння цілісності особистості, сукупності всіх її рис і властивостей [77, с. 19].

Важливим є залучення дискурсантів до корекційно-розвивальних програм різноманітної творчої діяльності: образотворчої, ігрової, трудової. Бажано, щоб психологічна допомога учасникам педагогічного дискурсу була випереджальною. Вона має не вдосконалювати або коректувати те, що вже є, а передусім активно формувати те, що має бути досягнуто в найближчій перспективі, відповідно до законів та вимог вікового розвитку та становлення індивідуальності. Цінність такого підходу в тому, що він дає змогу людині відчутти себе перспективною в тій діяльності, яка є для неї найважливішою.

І. Гайдамашко зазначає, що корекційна робота має відбуватися не як просте тренування вмінь і навичок, а як окремі вправи з удосконалення психічної діяльності, цілісно-усвідомлюваної діяльності людини, що органічно вписується в систему її реального життя [77, с. 20]. Цей висновок цілком відповідає завданням психологічної допомоги учасникам педагогічного дискурсу, яка має сприяти поновленню творчих потенцій дискурсантів (як педагогів, так і учнів), зростанню їх інтересу до навчально-виховного процесу як невід'ємної складової життєдіяльності.

Психологічна допомога учасникам педагогічного дискурсу має на меті *психологічну реабілітацію дискурсантів*. Поняття реабілітації є складним і багатограним. Так, психолого-педагогічна реабілітація – це система психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування способів оволодіння знаннями, уміннями й навичками, надання психологічної допомоги, зокрема по формуванню самоствердження й належної самооцінки особою своїх можливостей, засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи. Соціальна реабілітація – система заходів, спрямованих на створення й забезпечення умов для повернення особистості до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу, здатності самостійної суспільної та родинно-побутової

діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації й соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування, задоволення потреби в забезпеченні технічними й іншими засобами реабілітації [234, с. 291].

В співбесідах з людьми, які звертаються за психологічною допомогою, присутні такі екзистенціальні теми, як зневіра у власних силах, почуття провини, безнадійність, знецінювання своєї особистості, образи, відчуження від людей і самого себе, бажання піти з життя, прихована агресія. Цей контекст завжди необхідно враховувати в процесі розробки й реалізації програм психологічної допомоги й реабілітації людей протягом кризового періоду життя [172, с. 392]. Зазначені особливості повною мірою стосуються психологічної реабілітації учасників педагогічного дискурсу.

До програми психологічної реабілітації належать: організація сприятливого оточення людини (обстановка, спеціальне обладнання, засоби взаємодії, стиль спілкування в сім'ї та найближчому оточенні), здобуття нових знань і набуття навичок рідними й усіма близькими людьми. Програма реабілітації – це система заходів, спрямованих на розвиток можливостей людини, яка розробляється разом із рідними й близькими людьми командою фахівців, до складу якої входять лікар, соціальний працівник, педагог, психолог.

В усіх випадках куратор, яким може бути людина однієї з перерахованих вище професій, відстежує й координує реабілітаційну програму. По завершенню терміну дії реабілітаційної програми він зустрічається з рідними й близькими людьми, щоб обговорити досягнуті результати, успіхи, а також те, чого досягти не вдалося. Надалі розробляють програму реабілітації на наступний період. Після того, як програма розроблена й розпочато реалізацію заходів, здійснюється моніторинг, тобто регулярний контроль ходу подій [100, с. 185–187].

Процес соціально-психологічної реабілітації, навіть за сприятливого збігу обставин розгортається нерівномірно. Він може супроводжуватися труднощами, котрі вимагають спільних зусиль усіх зацікавлених осіб для

подолання таких проблем. Труднощі реабілітації, зокрема, можуть бути пов'язані з тим, що всередині соціуму спостерігається «розмитість» образів рольової поведінки. В зв'язку із цим в учасника педагогічного дискурсу періодично з необхідністю постає завдання самовизначення – як із приводу змісту власної соціальної ролі, так і щодо способів її втілення.

Необхідність психолого-педагогічної реабілітації учасників педагогічного дискурсу (як дітей, так і дорослих) ніколи не втрачала своєї актуальності. В. Шпак зазначає, що в сучасному суспільстві ми спостерігаємо тенденцію активно допомагати відновленню тимчасово порушених чи втрачених можливостей людини до подальшого розвитку, навчально-пізнавальної діяльності, виявляючи гуманізм, педагогічний оптимізм та інші принципи реабілітаційної педагогіки. Реабілітація ґрунтується на міцній упевненості в тому, що в людському організмі закладені потенційні можливості, які в особливих умовах, завдяки спеціальному впливові, можуть активізуватися, досягти рівня реально виражених і сформованих здібностей [376, с. 281–282].

Т. Кодлубовська визначає таку послідовність основних етапів роботи з психологічної реабілітації:

- 1) відтворення безпечного простору, який дає людині почуття психологічної безпеки в оточуючому світі й довіру до спеціалістів з психологічного супроводу;
- 2) виконання роботи з руйнівними, деструктивними почуттями людини, результатом якої стає свобода її внутрішнього простору;
- 3) відродження почуттів, пробудження бажання жити, віри в можливість створення позитивного майбутнього;
- 4) проведення роботи з самоприйняття й самоукріплення людиною свого «Я»: усвідомлення цінності себе й свого життя;
- 5) розширення зовнішнього простору, зміна ставлення до оточення й засобів взаємодії з ним;

- б) засвоєння нових життєвих ролей і моделей поведінки, набуття впевненості в своїх силах;
- 7) готовність до змін за межами перехідного простору в реальному житті [172, с. 394].

Зазначені підходи дають змогу отримувати позитивні результати в практичній психологічній реабілітаційній роботі з учасниками психологічного дискурсу в кризовий період їхнього життя. Ці заходи мають сприяти відновленню інтересу до педагогічної діяльності, до здійснення навчально-виховного процесу на засадах гуманізму й інтерсуб'єктивності.

Висновки до другого розділу

Аналізцільового компоненту педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти дозволяє стверджувати, що мета педагогічного дискурсу має бути дієвою, що в свою чергу, вимагає її конкретизації. Школярі й студенти краще сприймають близькі, конкретні цілі, поставлені педагогом й обмежені умовами конкретного завдання. За умов, коли запропонована конкретна дієва мета, учні й студенти працюють ефективно, без відволікань і варіацій, з гарним настроєм, на відміну від роботи з одноманітної діяльності, яка не має конкретної й досяжної мети.

Крім того, мета має різну спонукальну силу залежно від обсягу наміченої роботи. Якщо він занадто великий, то діяльність розгортається так, ніби мета відсутня. Ціль повинна бути конкретною й чіткою, суворо обмеженою за обсягом виконуваної роботи. Крім того, саме завдання повинно бути досить коротким, щоб школярі чи студенти (у зв'язку з віковими особливостями розвитку) могли утримувати в пам'яті все завдання, а також всі етапи досягнення поставленої мети, їх послідовність і способи дій.

Важливо, щоб вихованець в цілісному процесі педагогічного дискурсу розумів зв'язок завдання та його цілі з іншими діями й кінцевим продуктом

(результатом). Відсутність адекватного способу дії стосовно предмета, заданого в ролі мети дії, і, як наслідок, нерозуміння того об'єктивного значення, яке набуває завдання або окремі його елементи, неминуче призводить до неадекватного усвідомлення вимог завдання і його перекручення.

Отже, якісний педагогічний дискурс в системі технологій сучасної освіти повинен пред'являти особливі вимоги до способів досягнення мети, котрі, природно, відомі вчителю, тому вчитель повинен прагнути до того, щоб в учнів (студентів) були сформовані узагальнені способи дій ще до постановки проблеми. Тільки в такому випадку будуть створені необхідні умови для вирішення навчальної задачі.

Аналіз підходів до вивчення мотиваційного компоненту педагогічного дискурсу дозволяє стверджувати, що дослідження навчальної мотивації як учнів, так і студентів здійснюється з урахуванням психологічних особливостей їхнього віку та специфіки навчальної діяльності в закладах різних рівнів. Навчальна мотивація розуміється не тільки як відображення об'єктивних умов навчання, але навіть як ставлення до навчання як до засобу досягнення цілей життєдіяльності.

Навчальна мотивація досліджується як комплекс установок, які спонукають навчальну діяльність. Виявлення статистично значущих зв'язків усередині комплексу провідних мотивів і взаємозв'язку між провідними та підпорядкованими мотивами складає сутність структурного аналізу. Визначення кола основних мотивів навчальної діяльності призвело до створення ряду класифікацій за кількома показниками. Існують й активно використовуються в дослідженнях класифікації за критерієм співвідношення мотиву й мети, котрі поділяють всі мотиви на зовнішні й внутрішні; за критерієм залежності мотиву від продуктивності навчальної діяльності, котра в свою чергу розподіляє мотиви на позитивні й негативні.

Особливу методичну цінність для вирішення практичних завдань, котрі базуються на визначенні ставлення до обраної професійної діяльності. Вони

дозволяють аналізувати весь комплекс актуальних мотивів навчальної та навчально-професійної діяльності з урахуванням особистісних компонентів мотиваційної сфери, що беруть участь у мотивації з метою уточнення особистісної спрямованості студента щодо професійної діяльності. В дослідженнях навчальної мотивації, що впливають на мотиваційну активність, поки недостатньо відображена роль суб'єктивно-особистісного чинника. Існує актуальна потреба в науково-обґрунтованому аналізі мотивів вибору певної професії з урахуванням таких факторів, як система цінностей особистості.

Аналіз підходів до вивчення діяльного компоненту педагогічного дискурсу засвідчив, що моделювання педагогічного дискурсу є одним з найважливіших завдань сучасної науки, тому що зростає значимість проектування й впровадження нових інноваційних технологій, котрі відповідають передовим теоретичним ідеям вітчизняної науки. Теоретичним і методологічним підґрунтям для освоєння методу моделювання в освітньому просторі є роботи філософів (В.Стьопіна, Г.Щедровицького та ін.), психологів (Л.Виготського, В.Давидова та ін.). Для побудови моделі педагогічного дискурсу необхідно вивчити принципи й підходи, котрі склалися в філософії та в психолого-педагогічній науці, що дозволить аргументовано описати діяльний процес розбудови інноваційного освітнього процесу.

Аналіз оцінювально-результативного компоненту педагогічного дискурсу показав, що в якості критеріїв оцінки найчастіше використовують предметність, узагальненість і системність. Предметність виявляється в умінні учня виділяти суттєві зв'язки й субординацію, абстрагуючись від зовнішніх ознак. Системність проявляється в умінні учня працювати зі знаковою системою, в якій знято предметний зміст без застосування зовнішнього плану предметних дій. Узагальненість проявляється в умінні учня вийти при роботі зі знаковою системою за межі фіксованого змісту й створити новий зміст.

Оцінювання в педагогічному дискурсі має йти не тільки за кінцевими результатами діяльності учня, а й з урахуванням процесуальної сторони засвоєння знань та компетенцій, для оцінки якої в якості критеріїв використовують: характер використання наявних знань, умінь, навичок; володіння способами навчальної роботи, котрі забезпечують ефективне засвоєння знань; усвідомлення важливості цих способів, потреба їх застосовувати за власною ініціативою і на цій підставі контролювати, коригувати свої навчальні дії.

Педагогічний дискурс як технологія сучасної освіти є складним, багаторівневим процесом педагогічної комунікації, успішність якого залежить від низки психологічних чинників. До головних психологічних засад педагогічного дискурсу належать фундаментальні складові психологічної культури дискурсантів: психологічні знання, уміння й навички, професійні здібності, психологічні якості, психологічна компетентність.

Постійно розвиваючи власну психологічну культуру, в процесі комунікації педагог водночас сприяє її формуванню та вдосконаленню в інших дискурсантів, долаючи негативні соціальні стереотипи й психологічні бар'єри. Успішність вирішення цього завдання залежить від звернення до емоцій та почуттів, які є важливими супровідними силами педагогічного дискурсу, безпосередньо залежать від педагогічної діяльності, впливають на її хід і наслідки.

З метою соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки суб'єктів педагогічного дискурсу необхідно здійснювати широку просвітницьку роботу. Педагог має спрямувати свою діяльність на мікросоціум підлітка (педагоги, батьки, група однолітків), змінюючи характер їхнього ставлення й впливу, а також сприяти зміні позиції учня стосовно соціуму. Таким чином, просвітницька робота соціального педагога повинна здійснюватись у трьох напрямках: з підлітками, їх батьками та педагогічним колективом навчально-виховного закладу.

Психологічна корекція як певна форма психолого-педагогічної діяльності з виправлення таких особливостей психічного розвитку, які за прийнятих у віковій психологічній системі критеріїв не відповідають гіпотетичній (оптимальній) моделі цього розвитку, нормі або віковому орієнтуванню як ідеальному варіанту розвитку людини на певному рівні онтогенезу.

Слід враховувати також, що суб'єкти педагогічного дискурсу зазнають частоті зміни психічних станів, серед яких найбільш поширеними є жвавість та стомленість, ейфорія й апатія, депресія, переживання втрати реальності. Своєчасна психологічна допомога, здійснювана в різноманітних формах, має сприяти подоланню педагогічних конфліктів, корекції й усуненню негативних психічних явищ. Успішна психологічна реабілітація забезпечує комплексне відновлення фізичних та духовних сил дискурсантів для подальшого ведення педагогічної комунікації.

РОЗДІЛ 3

НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

3.1. Науково-філософська площина педагогічного дискурсу

Специфіка науково-філософської складової технології дискурсу сучасної освітивизначається, з одного боку, сучасною інтеграцією освіти й науки, а з іншого – об'єктивними соціальними процесами, котрі відбуваються в глобальному світі, такими як: тенденція до значного зниження зацікавленості молоді наукою, поверхова фундаменталізація, часткова гуманізація та екологізація освіти й науки в сучасних умовах розвитку суспільства. Актуальність проведення філософського дослідження наукового компоненту в педагогічному дискурсі пов'язана з необхідністю пошуку шляхів виходу освіти і науки з сучасної проблемної ситуації, яка проявляється в наступних основних суперечностях:

- невідповідність теоретико-методологічного змісту освіти рівню розвитку сучасного наукового знання;
- відсутність теоретичної фундаментальної концепції розвитку сучасної вітчизняної освіти;
- відсутність наукової теоретико-методологічної обґрунтованості інноваційних освітніх технологій в педагогічному дискурсі;
- заперечення філософської бази дискурсивної технології як оригінальної теорії та напрямку розвитку філософії освіти.

Освіта й наука в сучасних умовах, розвиваючись самостійно і незалежно один від одного, стають все менш самодостатніми й дієздатними. Дані соціальні системи за нових умов буття повинні являти собою синтез, котрий припускає послідовну реалізацію комплексу інтеграційних проектів і програм. Кращих фахівців готують там, де забезпечується тісний взаємозв'язок навчального процесу з науково-дослідною та дослідно-

конструкторською роботою, де існує можливість залучити до співпраці провідні наукові колективи, перейнятися атмосферою наукового пошуку, взяти участь у розробці великих проектів. Фундаментальні наукові досягнення, великі технічні рішення, новітні технології й розробки, оригінальні інноваційні проекти з'являються, як правило, в тих дослідних організаціях, де гармонійно поєднується досвід старшого покоління з нестандартним підходом молоді до справи[95,с.45-46].

Подолання кризи в системах освіти і науки пов'язане з абсолютно новим етапом в осмисленні єдності науки, освіти й філософії. Криза освіти виникає тоді, коли відбувається неузгодженість між наукою, яка активно розвивається, й освітою, котра таки сильно від неї відстає в умовах розвитку інформаційного суспільства. Інтеграційні процеси продовжують залишатися провідною тенденцією в розвитку сучасної науки, одним з найважливіших факторів, що забезпечують науково-технічний прогрес. За такої ситуації функціонування освіти поза контекстом науки неможливе. Саме тому на часі вельми актуальним є філософський аналіз сучасної специфіки процесів інтеграції освіти і науки, причому такою мірою, як і практична реалізація комплексу інтеграційних проектів у педагогічному дискурсі.

Специфіка сучасного суспільного розвитку, котра характеризується зростанням ролі теоретичного знання, засобів комунікації, інформаційних технологій і розкривається в концепціях: «постіндустріальне суспільство» (Д. Белл), «технологічне суспільство» (Дж. Грант), «програмоване суспільство» (А. Турен), «суспільство третьої хвилі», «суперіндустріальне суспільство» (О. Тоффлер), «посткапіталістичне суспільство» (Р. Дарендорф) та ін., актуалізувала необхідність дослідження особливостей сучасної науки та наукового знання як основи технології педагогічного дискурсу. Незважаючи на значну кількість робіт, які стосуються вирішення проблем педагогічного дискурсу, спеціальних робіт, присвячених аналізу наукової складової технології педагогічного дискурсу, зокрема філософських, практично немає.

Більшість дослідників розглядають технологію педагогічного дискурсу з різних позицій: з точки зору тієї чи іншої науки, з позиції освітнього процесу або, навпаки, тільки під ракурсом наукового процесу [180; 262; 325 та ін.].

Слід наголосити, що особливість педагогічного дискурсу безпосередньо пов'язана з характером тієї історичної епохи, за якої відбувається формування й розвиток цього процесу. Також звернемо увагу на те, що специфіка педагогічного дискурсу безпосередньо пов'язана з історичними традиціями, які задають спрямованість розвитку і освіти, і науки. За таких умов минуле актуально присутнє в ціннісному світі культури та освіти тільки тоді, коли сприймається як справжнє. Завдання з використання нових здобутків науки в освіті загалом, і педагогічному дискурсі, зокрема, на вітчизняних теренах було сформульоване ще під час заснування Києво-Могилянської академії, відтоді ця взаємодія поступово розвивалася й заохочувалася [95]. Закономірним є питання, що ж змінилося з тих пір, у чому специфіка наукового компоненту педагогічного дискурсу в сучасних умовах.

На початку ХХІ ст. суспільство зіткнулося з низкою серйозних кризових процесів глобально-соціального, екологічного й іншого характеру. З одного боку, науково-технічний прогрес призвів до порушення рівноваги між техногенними та природними процесами, що створило загрозу існуванню самого людства. З іншого боку, технократичні тенденції в науці й освіті, прагнення отримати знання заради панування над природою призвели до збіднення духовної складової суспільства, спотворення його моральних принципів.

Треба відзначити, що особливості сучасної ситуації у вітчизняних системах освіти і науки – предмет активного осмислення в багатьох роботах, присвячених аналізу сучасного стану цих галузей [84; 98; 106 та ін.]. Крім того, криза в сферах освіти і науки не являє собою самотійне явище. Вона відображає загальну кризу світової системи, яка поєднує в собі політичну,

економічну, демографічну складові й заснована на процесах глобалізації у зв'язку з переходом до нової системи цінностей інформаційного суспільства.

Активно розвиваючись, сучасна наука впливає на інші соціальні сфери життєдіяльності суспільства, і в першу чергу, на сферу освіти. Крім того, освіта виступає як найважливіший фактор, котрий сприяє адекватному вирішенню проблем глобалізації.

Освіта завжди відігравала ключову роль в історії людства. Даючи поштовх новим технологіям, формуючи суспільну свідомість, вона була тим інструментом, який дозволяв зберігати саме суспільство. Освіта в даний час стала предметом пильної уваги з боку вчених в силу наступних обставин [262, с. 12]:

- 1) нові вимоги до якості підготовки кадрів, зокрема, зростання питомої ваги наукового потенціалу в суспільстві й прискорення на цій основі економічного розвитку;
- 2) проблема відповідності системи освіти рівню розвитку економіки і науки;
- 3) збільшення чисельності людей, котрі залучені до сфери освіти;
- 4) зменшення термінів амортизації знань – якщо раніше для інженерів було реальним використання їхніх спеціальних знань протягом 20-25 років, то зараз їх вистачає на 7-10 років, а це, в свою чергу, ставить завдання по вдосконаленню знань практично протягом усього життя;
- 5) збільшення числа професій, котрі потребують вищої та середньої освіти;
- 6) зміна співвідношення розумової й фізичної праці з рельєфною тенденцією на користь першої, що означає наявність реального і вельми інтенсивного процесу інтелектуалізації праці;
- 7) зміна соціальної ролі та функції освіти в житті сучасного суспільства.

С. Гессен, розкриваючи важливість освіти, писав: «життя визначає освіту, і навпаки. Зрозуміти систему освіти даного суспільства – значить зрозуміти лад його життя» [84, с. 251]. Але вітчизняна освітня система знаходиться в кризовому стані: від колишньої системи суспільство вже відмовилося, а нову ще не побудувало. Всередині системи освіти наростає мовна, економічна й соціальна роз'єднаність, що може призвести до конфлікту між різними системами цінностей. Відображаючи загальнонаціональні інтереси у сфері освіти, разом з тим вітчизняна освітня система не враховує загальні тенденції світового розвитку, що зумовлюють необхідність суттєвих змін у її сфері.

В філософській літературі поняття кризи освіти введено Ф. Кумбсом в кінці 1960-х рр.: «Залежно від умов, що склалися в різних країнах, – пише він, – криза проявляється в різній формі, сильніше чи слабше. Але її внутрішні пружини однаковою мірою проявляються у всіх країнах – добре розвинених і менш розвинених, багатих і бідних, тих, що здавна славляться своїми навчальними закладами або тих, що з великими потугами створюють їх зараз» [197, с. 10]. Наукове співтовариство все виразніше усвідомлює, що в основі кризи лежать серйозні причини, але передчасно стверджувати, що ці причини відомі сучасній науці. Криза сучасної вітчизняної освітньо-наукової сфери – це складне явище, котре передбачає різні аспекти свого прояву: ціннісні, структурно-організаційні, змістовно-методологічні тощо.

Шляхи розвитку науки і освіти, як відомо, різні, але у них є сфери дотику, котрі визначаються смислами знання. Наука та освіта мають також єдині суспільні функції: виробництво та передача знань. Тут слід звернутися до категорії «знання», розглянути її в контексті педагогічного дискурсу, в тому числі з точки зору тих змін, які сталися зі значенням цього поняття протягом певного історичного періоду. Необхідно звернути увагу на той факт, що знання та інформація не тільки стали організуючим елементом постіндустріального суспільства, але й роль знань в педагогічному дискурсі змінилась.

Слід чітко окреслити, що необхідно розуміти під знанням і як співвідносяться знання та інформація. У філософському енциклопедичному словнику знання визначається як форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини [343]. Одночасно, в теорії науки, знання – результат процесу пізнання дійсності, що отримало підтвердження в практиці; адекватне відображення об'єктивної реальності в свідомості людини (уявлення, поняття, судження, теорії) [217, с. 113]. Категорія «інформація» визначається як відомості, що передаються усним, письмовим й іншими способами (за допомогою умовних сигналів або технічних засобів).

Питання про те, що таке знання, в чому його сенс, що необхідно знати, навіщо (для чого) знати, хвилювали людство вже з тих пір, як тільки воно стало спроможне філософствувати. На різних етапах історії людство відповідало на нього по-різному, пройшовши шлях від знання (в однині) до знань (у множині). На ранніх етапах розвитку суспільства знання носило загальний характер. Сьогодні знання в силу необхідності стали глибоко спеціалізованими. Раніше не вживалося таке поняття, як «людина, що володіє знаннями», а говорилося: «освічений, вчений чоловік». Іншими словами, людина широкої ерудиції, котра оперує достатніми знаннями, щоб вести розмову або писати на загальні різноманітні теми і при цьому не розуміється на тій чи іншій конкретній практичній діяльності.

Сократ вважав, що мета знання полягає в самопізнанні й саморозвитку. При цьому результати служать самій людині. Протагор же стверджував, що мета знання – вміти сказати що потрібно і як потрібно. Епоху Сократа і Платона німецький філософ К. Ясперс назвав «стрижневим часом». З тієї пори «людина усвідомлює буття в цілому» [386, с. 33]. Процес осягнення буття розвивався на основі нарощування знань від тієї сократівської пори, коли людина почала критично поставитися до міфології, до авторитету міфічних богів і героїв. Очевидно, що ця традиція визначила весь подальший розвиток суспільства. «Стрижневий час» відкрив у людині саму людину.

Писемність закріпила усну інформацію, накопичену в «праісторії» й передану поколінням після «стрижневого часу».

В епоху Середньовіччя система освіти передбачала вивчення граматики, логіки й риторики, тобто також була спрямована на розвиток уміння г висловлюватися. Протягом більше двох тисяч років саме таке трактування знання мало провідне значення для західної системи освіти. Не слід, звичайно, ототожнювати середньовічний «текст» культури з сучасним поняттям «інформація», хоча причинно-наслідковий зв'язок між ними простежується таки чітко. Середньовічна культура була теологізована, тому богословські факультети в середньовічних університетах були найпрестижнішими. Істинним знанням вважалося те, що давалося через Одкровення (або інспірацію).

В Європі спочатку Відродження потім Просвітництво здійснять десакралізацію й секуляризацію культури за типом людського мислення, котре ґрунтується на раціональному пізнанні. «Міфологічна невизначеність, що мала «космічне оформлення» (А. Лосєв), змінилася християнським теоцентризмом, еманациєю Бога як безпосереднього Творця, котрий перетворив Хаос на Порядок. Але й сакральнo-окультне «приборкання» космічної невизначеності змінюється раціонально-науковою, а потім і соціально-інституціональною оформленістю буття» [205, с.136-137].

Наукові революції незмінно викликали конструктивні зміни в системі знань, впливаючи на світоглядне освоєння та осмислення законів навколишнього світу, оскільки однією з найбільш загальних і суттєвих закономірностей пізнавального процесу є рух знання від філософії до природознавства і від природознавства до філософії. Друкарський верстат, як технічне явище, і книга, як духовний «текст» культури, спрямували вектор інформаційного руху в педагогічному дискурсі та поставили проблему техніки та інформації, цивілізації й культури. Тут є принциповим, що освоєння світу відбувається саме через закони.

Як наслідок, за словами І. Ільїнського, «прес часу, процес поділу праці, що особливо бурхливо відбувався в останні століття, розкололи колись цілісне знання про природу, людину і суспільство на безліч галузей знань. Сьогодні немає знання, є багато знань, немає науки, є безліч наук» [149, с. 193]. Зовсім не випадково сьогодні саме навколо знання як об'єкта пізнання формуються нові наукові дисципліни, дослідні області, наукові напрямки й складні конгломерати з вивчення систем, форм знання, гібридних утворень у сфері знань, які розробляються як в теоретичній, так і в прикладній формах.

Незавершеність дискусії про природу інформації, визнання інформології в ролі науки, а «інформаційної реальності як змісту світу» на думку Н. Чурінова [368, с. 78-79] свідчать про тотальне заперечення містики (анімізму, тотемізму), міфу («космічної тілесності», «кентавра»), одкровення та визнання інформації як «головного ключа» Всесвіту – об'єктивної реальності з двома атрибутами: матеріального й ідеального. Традиційна суперечка між «матеріалістами» та «ідеалістами» закінчується визнанням «інформаційної реальності» й глобальної комунікації [368, с. 85-86].

Поняття «інформація» має складний і багатоплановий характер. Пропонуючи різні трактування поняття «інформація», вчені застосовують як мінімум три підходи: змістовний, кількісний і психологічний.

Так, в роботах А. Д. Урсула, Н. Вінера, Л. Брюллоєна присутній змістовний підхід до розуміння цього поняття. Наприклад, Н. Вінер представляє інформацію як «зміст, отриманий від зовнішнього світу в процесі пристосування до нього» (Н. Вінер) [61, с. 47]. К. Шеннон – використовує кількісний підхід: «інформація – це зміст повідомлення, що знижує невизначеність деякого досвіду з неоднозначним результатом; спад пов'язаної з цим ентропії є кількісною мірою інформації» [375, с. 15]. Зрозуміло, що така позиція виглядає контраверсійною, зважаючи на сучасні суперечливі тенденції.

При дослідженні проблем педагогічного дискурсу поняття «інформація» часто використовується за аналогією до поняття «знання». Наприклад, в математичному енциклопедичному словнику, «інформація – це суб'єктивне поняття, синонімічне поняттю «знання». Водночас у науковому світі відомі роботи, в яких виділені істотні відмінності між змістом цих понять [52; 76 та ін.]. Наприклад, розмежування поняття інформації та знання за ознакою підпорядкованості: «поняття інформації є родовим стосовно поняття знання, а видовою ознакою поняття знання є його зв'язок з свідомістю суб'єкта». Знання – суб'єктивний образ об'єктивної реальності, тобто адекватне відображення зовнішнього і внутрішнього світу в свідомості людини у формі уявлень, понять, суджень.

Крім того, ще Л. Брюллоєн зазначив, що «ми визначаємо інформацію як результат вибору ... ми повністю ігноруємо людську оцінку інформації ... Іншими словами, ми визначаємо інформацію як щось відмінне від знання, для якого у нас немає кількісної міри» [47, с. 27].

Категорія «інформація» з середини ХХ ст. стає загальнонауковим поняттям, котре передбачає обмін відомостями не тільки між людьми, але і людиною – автоматом, автоматом – автоматом, а також обмін сигналами в рослинному й тваринному світі [354]. Інформація не існує сама по собі, а тільки завдяки певному носію. Як спеціальна наукова категорія «інформація» – одне з основних понять кібернетики [166]. Підкреслимо, що інформація як категорія має різне тлумачення.

Необхідно зупинитися на двох основних визначеннях, які зіставляють категорії «знання» й «інформація», та сприяють їхній адаптації до сучасної соціальної ситуації. В першому випадку, знання в широкому сенсі – це весь масив інформації, яким оперує суспільство на певному хронологічному відтинку його розвитку. За таких умов термін «знання» являється, по суті, синонімом сукупної інформації суспільства (або будь-якої окремої соціальної спільноти).

В другому випадку знання у вузькому сенсі розуміється як певна частина сукупної інформації, котра наділена специфічною якістю, під якою слід розуміти позитивний, життєво важливий зміст, закладений до відповідної частини інформації. З цієї позиції інформація, здобута під час безглузких чи спрямованих на самознищення розваг або паразитарної життєдіяльності, вже не є знанням, адже вона, в першу чергу, необхідна для того, щоб служити людині й людству підставою для гармонійної практичної діяльності в міжособистісних, соціальних і соціоприродних взаємодіях. Іншими словами, знання в сучасному суспільстві – це інформація, що має практичну гуманістичну цінність і служить для отримання конкретних результатів. Те, що сьогодні називають знанням, постійно доводить свою значимість і перевіряється на практиці. Причому результати проявляються поза людиною – в суспільстві, економіці, в розвитку самого знання .

Сьогодні наукове знання стає основою організації людей, необхідною умовою їхньої спільної діяльності. Воно у все більшій мірі набуває значення інтегруючої першооснови в суспільному житті, приходячи на зміну традиційним формам об'єднання людей. Проаналізуємо, яким чином знання й інформація в сучасному суспільстві впливають на розвиток педагогічного дискурсу.

Процеси науково-технічної революції з другої половини ХХ ст. призвели до формування так званого інформаційного суспільства. Це накладає свій відбиток на всі сфери його життєдіяльності, в тому числі на освіту й педагогічний дискурс як її стрижень.

Як вказують вчені, тотальність обробки будь-якої інформації за допомогою технічних засобів, очевидно, і є фундаментом інформаційного суспільства. За останні десятиліття набули поширення терміни «інформатизація», «комп'ютеризація», котрі підтверджують залежність цих понять від ступеня розвитку технічних, матеріальних носіїв інформації [103, с.90].

Іншими словами, виникнення поняття «інформаційне суспільство» пов'язане, перш за все, з впливом, який здійснюється сучасними інформаційними технологіями на розвиток соціальної організації суспільства. Сама концепція інформаційного суспільства досить добре розроблена, але продовжує наповнюватися новим змістом у зв'язку з появою все нових рис цієї цивілізації. Власне початком формування інформаційного суспільства прийнято вважати статистичний звіт, який з'явився наприкінці 1950-х рр. в Департаменті комерції США, який свідчив, що вперше в історії число службовців перевищило кількість виробничих працівників.

Проникнення практично в усі сфери соціального життя інформаційних технологій тісно пов'язане з процесами глобалізації, суть якої – це прояв сучасної науково-технічної революції. Стосовно освіти й педагогічного дискурсу вона розкривається через органічний зв'язок науки з виробництвом, у перетворенні виробництва в широкомасштабний інноваційний процес, у виникненні нового способу виробництва, заснованого на інформаційних технологіях, до яких залучаються як викладачі, так і студенти.

Теоретики пов'язують майбутнє інформаційного суспільства зі створенням глобальної інформаційної системи [166]. З великою долею ймовірності, за основу візьмуть Інтернет, але виглядати вона буде по-іншому. Заснована на принципах розподілу, за своєю суттю вона буде логічною й загальнодоступною. Саме ця глобальна інформаційна мережа стане структурною основою освітньої системи. Вже сьогодні відбувається злиття в єдиний комплекс бібліотечних фондів, архівів, наукових порталів, баз даних, науково-дослідних звітів та іншої науково-освітньої інформації.

Інформаційна глобалізація, яка відбувається за рахунок масового доступу людей до інформаційних технологій, стирає культурні, просторові й часові межі. Процеси політичної, економічної, культурної та інформаційної глобалізації неминуче призведуть до глобалізації педагогічного дискурсу. Мова йде не тільки про формування загальносвітових освітніх стандартів, що частково спостерігається в межах Болонського процесу.

Проте, оскільки педагогічний дискурс зазнає подальшої комп'ютеризації та віртуалізації, логічно припустити, що будуть організовані окремі глобальні інформаційні освітні центри, які відіграватимуть роль «серверів», а самі освітні установи будуть взаємодіяти з ними через Інтернет. Дистанційна освіта з винятку перетвориться на норму. Фактично, «приписка» до певного конкретного навчального закладу стане формальністю, адже кожен з будь-якої точки земної кулі зможе користуватися будь-якими інформаційними освітніми ресурсами, спілкуватися і консультуватися з будь-якими фахівцями.

Глобалізація формується й втілюється через інформаційні процеси. Варто зазначити, що розвиток інформаційного суспільства не може бути здійснений зусиллями однієї, навіть найбільш економічно розвиненої країни. Таке суспільство має бути позначеним відповідним ступенем інтегрованості у світову економіку і світовий освітній простір.

Внаслідок прискорення інформаційних комунікацій однією з основних цінностей інформаційного суспільства стає час. Крім того, миттєвість інформаційних потоків і глобалізація бізнесу призводять до формування «економіки реального часу» (М. Кастельс [162]). Необхідність негайного отримання оперативної інформації та можливість швидкого доступу до тих чи інших освітніх послуг сприяють поширенню так званої «системи освіти реального часу». Навряд чи вся освіта стане розвиватися за цим сценарієм, але багато сфер освітніх послуг – обов'язково. Людина в інформаційному суспільстві постійно перетинається з новою інформацією, новими технологіями, новими умовами роботи та побуту. Це формує необхідність постійного доступу до актуальних баз даних, до консультацій з фахівцями, до можливості розвинути ті чи інші навички та вміння, необхідні саме зараз, а не потім.

За таких умов педагогічний дискурс стає не продуктом, а сервісом, тобто головним є не те, які знання людина отримує, а те, наскільки оперативно й доступно вони надаються. Причому педагогічний дискурс

реального часу актуальний не тільки для окремих індивідів, а й для економіки, громадських та державних організацій і для власне наукових та освітніх установ.

Однак, подальший соціальний розвиток показав недостатність концепції інформаційного суспільства для опису й аналізу всіх змін, які відбуваються в соціумі, тому в кінці 1990 – х рр. отримала розвиток концепція «суспільства знань». Заступник генерального директора ЮНЕСКО з питань комунікації та інформації Абдул Вахід Хана писав: «Насправді ці два поняття є взаємодоповнюючими. Інформаційне суспільство є функціональним блоком суспільства знань. На мою думку, концепція інформаційного суспільства пов'язана з ідеєю «технологічних інновацій», тоді як поняття «суспільство знань» охоплює соціальні, культурні, економічні, політичні та економіко-правові аспекти перетворень, а також більш плюралістичний, пов'язаний з розвитком, погляд на майбутнє. З моєї точки зору, концепція «суспільство знань» ширше за концепцію «інформаційне суспільство», оскільки вона краще відображає складність і динамізм змін, що відбуваються» [238, с. 37].

Аналізуючи педагогічний дискурс в системі технологій освітисуспільства знань, в першу чергу, як правило, звертають увагу на вагомість наукового та науково-технічного знання для всіх аспектів перетворення соціального життя. Наукове та науково-технічне знання в сучасному суспільстві (тим більше в суспільстві найближчого майбутнього) має і буде мати особливий статус не тільки «завдяки своїй абсолютній істинності, об'єктивності, безперечності або адекватному відображенню реальності» [52, с. 24], але й тому, що ця форма знань більшою мірою, ніж будь-яка інша, створює нові можливості дії, придатні для засвоєння й використання індивідами, фірмами та державами та суспільством загалом. Однак, існує думка, ніби «наука не дає людям ніяких істин – вона може дати їм тільки більш-менш обґрунтовані гіпотези та ймовірні висновки.

Замість того, щоб бути джерелом достовірних знань і впевненості, вона в першу чергу є джерелом невпевненості та суспільно – політичних проблем» [76, с. 20]. Саме тому в період переходу до суспільства знань так зростає роль всього комплексу гуманітарних наук, які дозволяють проаналізувати й усвідомити соціальну специфіку «технократичних» змін, передбачити їх наслідки і накреслити шляхи нівелювання негативних наслідків цих змін.

Водночас інтеграційні процеси роблять необхідним розгортання актуальної інституційності науки і освіти задля того, щоб у зазначених інформаційних процесах і у відповідних сферах суспільного життя інститути науки і освіти були об'єднаними і продуктивними, оскільки не всяке знання, яким озброєна сучасна наука, може стати надбанням педагогічного дискурсу.

Засвідчуючи цю проблему, відзначимо, що сучасне знання людства являє собою значний масив інформації, який складно відразу уявити, а тим більше, предметно осмислити й кваліфіковано оцінити. Таким чином, сьогодні постає серйозна гносеологічна проблема – із загальних позицій дослідити специфіку сучасного знання. Водночас посилюються диференціація й спеціалізація знань, і фахівці навіть близьких областей все менше розуміють один одного. Загальний обсяг інформації об'єм знань сьогодні наростає як лавина і характеризується як інформаційний вибух. У результаті соціальна інформація за своєю кількістю стала практично неосяжною, нескінченною стосовно окремого суб'єкта педагогічного дискурсу. За якістю – настільки різноплановою, що виникають труднощі з її систематизацією.

Відколи існує людство, відтоді є нагальна потреба зберігання й передачі накопиченого досвіду, знань оточуючим людям і наступним поколінням. Це не що інше, як педагогічний дискурс, система соціального наслідування, трансляції життєво важливих знань у соціальному світі [192]. Сьогодні доля суспільства, планети, людини залежить в основному від розвитку особистості самої людини, яку, в свою чергу, формує педагогічний дискурс.

Найважливішого значення набувають такі якості людини, як:

- 1) здатність до всебічного пізнання й розуміння світу;
- 2) вдосконалення її духовно-моральних якостей;
- 3) зростання діловитості та системної, науково-обґрунтованої практичності;
- 4) вміння правильно вибудувувати своє особисте життя.

Тому сьогодні провідні вчені й філософи наголошують: життєздатне суспільство XXI століття може бути тільки освітнім і моральним, у своїй основі містити оптимальне «живе знання життя» [148].

Розвиток суспільства і окремої людини в напрямку накопичення знань відбувається за такою схемою. Спочатку формується творче динамічне «ядро» життєво важливої системи знань. Воно оточується «оболонкою» загальних і різними «гілками» більш конкретних знань, які спроектовані на певні області практики. Це «ядро з оболонкою», наповнене знаннями, розподіляється на прошарки й рівні, з урахуванням особливостей його осягнення різними верствами населення за віком і сферою існування (освітній аспект). Ядро знань формує загальний світогляд як розуміння світу людей, природи і свого власного життєвого світу (світоглядний аспект), а також загальну практичну спрямованість людини (праксіологічний аспект як екзистенційну готовність особистості діяти в певному напрямку). А «оболонка» знань формує блоки соціально-професійних знань людей (професійно-прагматичний аспект). Але все зазначене вище не матиме ніякого сенсу для конкретної людини, якщо у своєму житті вона не знайде особистого щастя (суб'єктивно – особистісний аспект) для себе і в злагоді з іншими.

Складні глобальні проблеми з накопичення знань та їхнього розподілу назріли і в надрах самого суспільства. Так, сучасний етап його розвитку характеризується бурхливим наростанням криз, пов'язаних з розвитком матеріального виробництва, з необхідністю переходу до безвідходних технологій, до розвитку промисловості з мінімумом енергетичних витрат.

Суспільно-політичні проблеми в результаті нерівномірного й непродуктивного розвитку соціуму сьогодні досягли такої гостроти, що людство знову опинилося на порозі світової війни, в якій, як відомо, переможців може не виявитися.

Таким чином, сфера інформаційного суспільства є більш вузьким «технологічним» функціональним блоком суспільства знань. У той час як концепція останнього передбачає ширший гуманітарний погляд на зміни в суспільстві, філософський аналіз цих процесів у соціальних системах в цілому, і в системі освіти зокрема. При цьому для аналізу змін системи освіти в контексті інформаційного суспільства, мабуть, не досить вивчати і прогнозувати зміни педагогічного дискурсу в сфері освіти, наприклад, місце і роль дистанційної освіти, обсяг і рівень підготовки у сфері інформаційних технологій, відкритість системи освіти та її інтеграцію до світової системи в межах Болонської угоди тощо. Загалом, контексті концепції суспільства знань такий аналіз якщо і необхідний, то явно недостатній.

Нині видається необхідним комплексний аналіз місця та ролі системи освіти в період переходу до суспільства знань, раціонально обґрунтовані прогнози функціонування системи освіти в такому новотворі, вивчення можливостей та ймовірних змін педагогічного дискурсу в суспільстві знань, а також вироблення адекватних критеріїв якості педагогічного дискурсу. Відштовхуватися при такому аналізі необхідно від прогнозу можливої зміни соціальних функцій сфери освіти в суспільстві знань. Більше того, на думку вчених, система освіти з новими соціальними функціями і буде, найімовірніше, основою того, що зараз передбачають концептом «суспільство знань» [70; 246; 425; 426 та ін.].

Технічним базисом педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти суспільстві знань виступає розвиток комп'ютерних технологій і засобів комунікації, які кардинально перетворюють практично все. Ці зміни носять принциповий характер. Вперше в історії людства

інформація починає виступати не просто в якості соціальної пам'яті, але саме як діючий інструмент [70, с.15].

Нові інформаційні та телекомунікаційні технології, що лежать в основі інформаційної цивілізації, певною мірою дозволяють вирішити проблеми, пов'язані із збільшенням обсягу знань і можливостями їх засвоєння людиною. До змістовної спільності та методичної єдності всіх структурних частин сучасної освіти ведуть його основні тенденції, обумовлені новою якістю інформаційних технологій, що забезпечують користувачам світової комп'ютерної мережі доступ до найбільш важливих для людства наукових знань і культурних цінностей.

Глобальні інформаційні мережі та системи відкривають можливості об'єднати інформаційні ресурси всього людства. Ці технології роблять неоціненний внесок у збереження і передачу освітніх цінностей, підвищують якість навчання, представляють пізнавальну інформацію найбільш зручним і наочним чином на основі гіпертексту й гіпермедіа [337].

Отже, сучасні тенденції педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освітисупільства знань пов'язані з наступними основними перетвореннями наукової сфери:

- 1) з широкою комп'ютеризацією й математизацією гуманітарних наук;
- 2) з підвищенням інтелекту автоматизованих систем наукових досліджень і збільшенням автоматизованих робочих місць для дослідників;
- 3) включенням науковців у світову інформаційну комп'ютерну мережу баз даних та знань;
- 4) підвищенням ролі комп'ютерного моделювання в наукових дослідженнях тощо.

Всі напрями інформатизації педагогічного дискурсу освіти в суспільстві знань, від проведення фундаментальних досліджень до організації міжнародного співробітництва, пов'язані з тенденціями інтеграції.

Це відбивається, наприклад, у розвитку інтегрованих виробничих систем, мультимедіа-технологій обробки інформації, інтегрованих інформаційно-телекомунікаційних систем, які все активніше проникають до начальних закладів.

Методологія побудови таких інтегрованих систем і технологій значною мірою зводиться до принципу відкритих систем. Цей принцип полегшує вирішення проблем взаємодії різних апаратно-програмних платформ, їх модернізацію й розвиток, полегшує роботу користувача з ними.

Інформаційно-обчислювальна база науки і вищої школи значною мірою розвивалися незалежно. Певна ступінь автономності була характерна для установ як самої науки, так і вищої школи. В зв'язку з цим закономірно, що принцип відкритості дозволить, особливо на першому етапі, найбільш раціонально вирішити багато проблем інтеграції науки і освіти, в тому числі проблему створення єдиного інтегрованого інформаційного простору педагогічного дискурсу.

Матеріальну основу педагогічного дискурсу освіти в суспільстві знань становить інформаційна інфраструктура, створювана в результаті реалізації одного з напрямів інформатизації.

Основу інформаційної інфраструктури сьогодні формують:

- інформаційні центри, що мають найрізноманітніші види і засоби зв'язку і передачі даних;
- апаратура користувачів та інформаційні технології використання інформаційних центрів;
- системи баз даних і знань, у тому числі інформаційні бази фундаментальної науки та бази даних;
- локальні, регіональні й глобальні телекомунікаційні та комп'ютерні мережі, що поєднують бази даних і знань;
- обчислювальні центри та середовища, відкриті для підключення до загальнодержавних і міжнародних інформаційних мереж.

Створення аналогічної інформаційної інфраструктури в системі «наука – освіта» дозволить об'єднати інформаційні ресурси системи в єдиний інформаційний фонд, а підключення до загальнодержавних і міжнародних мереж створить можливість працівникам науки і вищої школи використовувати для забезпечення педагогічного дискурсу весь накопичений людством інформаційний фонд.

Як наслідок, буде вирішено проблему зближення закладів науки та освітньої системи та їхніх фахівців у часі й просторі, буде ліквідована інформаційна «відсталість» сільських шкіл та регіональних ВНЗ, з'являться реальні умови для ефективного впровадження в педагогічний дискурс освіти таких нових форм організації навчального процесу і науки, як дистанційне навчання, телеконференції, колективне використання унікальних експериментальних установок тощо.

Успішне вирішення проблеми залучення досягнень сучасної науки до педагогічного дискурсу потребують проведення цілого комплексу заходів: дослідницьких, правових, соціально-економічних, організаційно-господарських тощо. Але вже сьогодні безперечним є той факт, що одним із найпотужніших чинників прискорення змін в освіті є інформатизація суспільства. Як зрозуміло із викладеного вище, ці зміни проявляється на трьох рівнях:

- на рівні інформаційних засобів і технологій;
- на рівні інформатики як науки і сфери діяльності;
- на рівні інформатизації в цілому.

Існують, безумовно, проблеми з інформатизацією освіти. Наприклад, можливості багатьох мультимедійних технологій досі залишаються потенційними, їх освоєння та використання для педагогічного дискурсу здійснюється повільно. Але якщо педагогічні можливості нових (інформаційних) технологій ще належить розкрити, то вже нині з'явилися можливості імітувати процес навчання та єдиний метод боротьби – це зміна

ставлення до освіти в суспільстві [142]. Зрозуміло, що така щміна не може відбутися швидко.

Звернемося до аналізу специфіки сучасної взаємодії наукового та освітнього знання в педагогічному дискурсі. Відомо, що зараз наукове знання відіграє велику роль при вирішенні техніко-виробничих і організаційно-управлінських завдань, які стоять перед суспільством. Більшість сфер діяльності людей у суспільстві стають раціоналізованими і координованими. Одна з основних функцій освіти – передача знань від покоління до покоління. Наскільки успішно вона це робить – залежить від того, як розуміється сенс знання, яку роль відводимо йому в педагогічному дискурсі, наскільки вміло передаємо його від виробника (науки) до системи освіти, а від неї – до практики, до виробництва, у тому числі знову до науки, оскільки освіта створює фахівців і для неї самої [246, с. 190].

Від початку формування неklasичної науки постійно відбувається злиття науки і виробництва (індустріалізація науки). Наука стає безпосередньою продуктивною силою та самостійною галуззю економіки. У середині ХХ ст. про науку заговорили як про наукове виробництво [113]. Прикладні дослідження перетворилися на практиці в домінуючу форму наукової діяльності.

Посилюються процеси диференціації та інтеграції різних областей наукового знання. З одного боку, поглиблюється спеціалізація наукової діяльності, а з іншого боку, інтеграційні процеси в науці призводять до її дисциплінарної перебудови, що виявляється у формуванні нових міждисциплінарних наукових галузей, таких як філософія освіти, кібернетика, інформатика і багатьох інших, що сприяє вирішенню комплексних проблем. Злиття наукового і технічного прогресу перейшло на стадію науково-технічної революції, яка має на сьогоднішній день суперечливі наслідки.

В науковій сфері відбуваються структурні зрушення: змінюються питома вага і значимість технічних і технологічних наук, які стали

справжніми лідерами [113,с.35-36]. Технологічні науки стають самостійною групою наук і виконують функції пізнання, конструювання та пояснення способів функціонування штучно створеного технічного середовища [113, с. 40-42]. Прогрес технологій став цілком визначатися високим розвитком відповідних наукових дисциплін.

У постіндустріальному суспільстві у зв'язку з поширенням наукомістких технологій значно зростає роль науки, але сама вона переживає серйозні зміни, котрі стосуються як внутрішнього функціонування, так і її взаємодії з іншими суспільними сферами, особливо із сферою освіти. В постнекласичній методології робиться акцент не на бутті, а на становленні, процесуальності [344]. Процесуальність досягається через визнання незворотності в часі, що тягне за собою необхідність вивчення світу в його еволюції.

Поширення високих технологій сприяє значним змінам в організації науки, впливає на виробництво знання, змінюючи способи і методи його отримання. З високими технологіями пов'язують високу наукоємність виробництва. Йдеться про залучення до технологічного процесу сучасних наукових знань. До числа високих технологій прийнято відносити нанотехнології, біотехнології, інформаційні технології, мікроелектронні технології, космічні технології та інші. Сучасні інформаційні технології складають «ядро» високих технологій. Сфера створення високих технологій сьогодні характеризується як хаотична. Але з високими технологіями пов'язують посилення процесів комерціалізації науки, що для останньої стало серйозним викликом.

Таким чином, аналіз джерельної бази показав, що специфіка сучасного стану наукового знання характеризується наступними основними положеннями:

- 1) Посилюються процеси диференціації та інтеграції різних областей наукового знання, одночасно поглиблюється спеціалізація наукової діяльності та відбувається дисциплінарна перебудова, яка виявляється у

формуванні нових міждисциплінарних наукових галузей, що сприяє вирішенню комплексних проблем;

2) У науці відбуваються структурні зрушення: змінюється питома вага і значимість технічних і технологічних наук, які стали беззаперечними лідерами. Поширення високих технологій значно змінює організацію науки, впливаючи на виробництво знання, змінюючи способи і методи його отримання;

3) В постнекласичній методології робиться акцент не на бутті, а на процесуальності, незворотності в часі, що детермінує необхідність вивчення світу в його еволюції;

4) Велике значення набуває фундаментальна наука, оскільки значна частка сучасних наукових знань набувається в процесі фундаментальних досліджень.

Наукові знання не тільки виробляються, але також певним чином зберігаються, передаються та споживаються. Існують різні споживачі наукових знань і відповідні їм види комунікацій та інформаційних каналів [337]. Саме тут і простежується тісний зв'язок наукового та освітнього знань.

- 1) По-перше, наукові знання використовуються в самій сфері їх виробництва – постійний обмін наявними знаннями між вченими, основна мета якого – просування в наукових дослідженнях. Наукові публікації в спеціальних виданнях, конференції тощо є тими інформаційними каналами, які забезпечують передачу знань.
- 2) По-друге, спеціальні наукові знання використовуються у прикладній сфері, де споживачами виступають всі ті, хто займається проектуванням, плануванням, професійно зацікавлений у відповідних знаннях. Інформаційні канали тут – спеціальні реферативні журнали, адресовані різного роду фахівцям-практикам.

- 3) По-третє, споживачами результатів наукових досліджень є люди, які цікавляться наукою, наприклад, для розширення свого кругозору. Канал комунікацій – науково-популярна література, лекторії, телепрограми тощо.
- 4) По-четверте, наукове знання є основою професійної освіти, для чого існує особлива навчальна література й інші способи трансляції інформації.

У наш час теоретична наука виявляється актуальною для професійної освіти лише з погляду перспективи, оскільки результати фундаментальної науки, як правило, не мають значущості для практики освіти в найближчому часі. В результаті «перевантаження» системи освіти прикладною наукою породжує небезпеку примітивізації розвитку систем як технічної, так гуманітарної професійної освіти.

Звернемося далі до аналізу особливостей розвитку освітнього знання в сучасних умовах. Якщо з другої половини ХХ ст. в наукових колах поширеним була думка про те, що суспільство увійшло в стадію розвитку інформаційного суспільства, то слід підкреслити, що вже на початку ХХІ ст. суспільство переходить у стадію суспільства знань, в якому головним людським ресурсом і потенціалом стають життєво важливі знання, котрі дозволяють оптимізувати життя людини, суспільства і природи у вирішенні найважливіших матеріальних, соціальних і духовно-моральних проблем, оскільки альтернатива неоптимального існування і конфліктів у глобальних масштабах згубна [52].

В інформаційному суспільстві освіта постає різноманітною палітрою галузей культури, увібравши духовну діяльність людини. Зміст освіти включає крім «готових» знань і досвіду здійснення діяльності за звичним стандартом чи за зразком, також і досвід творчої діяльності і досвід емоційно- ціннісних відносин мають відповідну вагу. Дослідники задають справедливе питання [52,с.18]: як транслювати теоретичне знання і як

зберігати цінності теоретичного мислення і знання в суспільстві, в якому відбулася їх девальвація?

Цілком природно, що в умовах сучасних соціальних змін освіта набуває нових сенсів у розширенні епістемологічної проблематики [344]. Тому першочерговою практичною та теоретичною проблемою стає пошук в масивах неосяжної інформації людства дорогоцінних зерен життєво важливих знань, які оптимізують життя людини, суспільства і природи. Це ті знання, які дозволяють реалізувати «найбільш вірні шляхи розвитку народів в узгоджених ритмах життя людей і природи, вибрати смисли та алгоритми особистого існування, які можна і треба втілити в життя окремої людини і передати естафету знань і досвіду наступним поколінням» [344,с.20]. Ще С. Гессен помітив проблему школи у її відірваності від життя, вказав, що людина розвивається всупереч школі, а не завдяки їй. Він справедливо стверджував, що життя є освіта, а теорія освіти є, по суті, теорія життя [84].

Вивчення педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що змінюються освітня парадигма, цілі, засоби та очікувані результати освітньої діяльності. В нових умовах розвитку суспільства освіта за своїм змістом і методами повинна бути науковою. Завданням освіти все більше стає не засвоєння готового знання, а надбання його в результаті самостійного навчально-наукового пошуку.

В навчальному пізнанні (педагогічному дискурсі) об'єктивний світ опосередкований знанням про нього. Об'єкт тут визначається як система знань, виражена в теоріях (науках). Існує специфічний «освітній» об'єкт – наукові знання й узагальнений практичний досвід. Їх об'єктивність в джерелі, а своєрідність у тому, що вони «поповнюють» освіту пізнанням і спільною діяльністю вчених і вчителів, батьків і менеджерів освіти, бізнесу і церковних громад.

Педагогічний дискурс, таким чином, є необхідним елементом суспільного життя; це своєрідний прояв процесу пізнання, один з його складних «продуктів». Суб'єктом педагогічного дискурсу виступає людина в

системі суспільних відносин. Значна сума знань, що накопичилася до теперішнього часу і все зростаючий темп накопичення наукової інформації роблять неможливим або малопродуктивним використання традиційних способів засвоєння знань шляхом збільшення числа дисциплін і їх обсягу. Аналогічна проблема виникає при вирішенні завдання оперативної підготовки й перепідготовки кадрів відповідно до необхідності формування економіки знань [187]. Тут потрібні зовсім нові способи систематизації знань і нові освітні технології, головним серед яких є педагогічний дискурс. Саме він здатний інтегрувати різні науки з метою досягнення нової якості в освіті.

Далі виявимо функції науково-освітнього знання в сучасному педагогічному дискурсі. Поскілки основні з наведених вище природно-соціальних та антропосоціальних проблем повинні вирішуватися якомога швидше, бо потім буде вже пізно, то для цього необхідно, щоб люди вже сьогодні були підготовлені до вирішення даних проблем, а також щоб підростаючі покоління негайно й адекватно залучалися до загальної справи. Саме тому система освіти набуває сьогодні першорядне значення в житті суспільства. Саме тому необхідна фундаментально розроблена сучасна духовно-практична система виховання. І це лише деякі найбільш важливі проблеми з існуючих в даній сфері, що підкреслюють актуальність обраної нами тематики.

В суспільстві, життєдіяльність якого визначається багато в чому інформаційними ресурсами і знанням, системі освіти належить основна, якщо не визначальна роль в стійкому його розвитку та відтворенні соціальних інститутів [95]. Дійсно, освіта, як система культурного відтворення та когнітивного «виховання», завжди була в центрі еволюції людського суспільства та цивілізаційного розвитку. Вхідження людської цивілізації в інформаційне суспільство й суспільство знань пред'являє якісно нові вимоги до системи освіти. Метою освіти стає підготовка людини до майбутньої діяльності (насамперед, професійної) не тільки за рахунок накопичення про запас якомога більшого обсягу готових, систематизованих,

спочатку істинних (в силу авторитету науки) знань, а через розвиток особистості, оволодіння нею способами набуття існуючих і породження нових знань.

За цих умов гостро постає питання про те, яка освіта необхідна зараз, щоб вона сформувала особистості, підготовлені до активної діяльності в інформаційному суспільстві та суспільстві знань. Не менш важливо визначити, за якими критеріями слід контролювати адекватність існуючої системи освіти й першочергові напрямки змін у ній, не чекаючи «перевірки майбутньою практикою».

В сучасній науковій літературі феномен освіти досліджується в контексті її соціальних функцій, а також як засіб культурного, професійного (включаючи знання, вміння, навички), «виховного» формування особистості в низці поколінь, що змінюють один одного [262]. Увагу в основному зосереджують на тому, які культурні, соціальні, професійні та духовні функції виконувала система освіти у минулому або реалізує в теперішньому часі.

Таким чином, склалося протиріччя, згідно з яким концептуальні та методологічні основи вивчення й розуміння системи освіти, сформовані раніше, застосовуються для вивчення освіти в умовах інформаційного суспільства та суспільства знань, що викликає справедливу настороженість в питанні адекватності отриманих при цьому результатів і прогнозів. Очевидно, що аналогічне протиріччя виникало раніше, однак воно не було так явно соціально загострено, актуалізовано і експліковано. Дійсно, тільки зараз, в період формування суспільства знань, характерний спосіб життя людської популяції в кілька разів менше тривалості людського життя, що раніше не спостерігалось [180]. І це виявляє ті протиріччя соціального аналізу, котрі безпосередньо пов'язані з тимчасовим чинником і, отже, внутрішнім характерним масштабом часу в соціумі. Зрозуміло, що суспільство знань буде формуватися ще тривалий період.

Вихід з усталеного протиріччя полягає в розширенні контексту концептуального аналізу сучасної системи освіти і методологічному уточненні основ такого аналізу, адекватному інформаційному суспільству і суспільству знань. Один з можливих варіантів такого розширення є вихід за межі «чисто соціального» дослідження й застосування в натуральному виді еволюційного контексту людського суспільства у всій його повноті та складності як популяційного, як соціального феномену і, нарешті, як феномену, де визначальними стають інформаційні потоки і ресурси знань.

Традиційна система масової освіти є продуктом епохи масового виробництва й масового споживання. Вона орієнтована на одноманітну, утилітарну підготовку середнього, «стандартного» індивіда. В інформаційному суспільстві зростає необхідність формування творчості фахівців, поскільки провідною цінністю стає наукове й технічне знання. Однак, не стільки знання фундаментальне, скільки прикладне. Збільшення ролі «інформації» при визначенні вартості продукції й послуг змінює також головне джерело прибутку. Ним стають такі сфери, як маркетинг і дизайн. Це, в першу чергу, творчі види діяльності, тому освіта неминуче буде розвиватися шляхом індивідуалізації та розвитку творчої активності, котра має на увазі відмову від жорсткої стандартизації навчального процесу та перехід до антиципативної стандартизації освіти [326].

Характерними рисами інформаційного суспільства є домінування професійних фахівців серед загалу зайнятих. Мова не йде про те, що потрібні будуть саме фахівці з вищою освітою, а про те, що некваліфікованої праці практично не залишиться. Основою інформаційного суспільства стає новий клас – «когнітарія», тобто інтелектуальний працівник, який володіє такими духовними інструментами як інформація й майстерність, котрі дозволяють кваліфіковано працювати з інформацією, котра все більше ускладнюється. Це буде зумовлено:

- 1) По-перше, тим, що більшість примітивних сфер праці будуть автоматизовані чи роботизовані.

- 2) По-друге, тим, що навіть на традиційно важких роботах (сільське господарство, гірничодобувна промисловість тощо) буде застосовуватися складна комп'ютерна та телекомунікаційна техніка, котра вимагає спеціальних знань.
- 3) По-третє, тим, що навіть найпримітивніші види діяльності будуть набагато науко місткішими й технологічно складнішими.

Адаптація до прогресу стане однією з ключових завдань освіти. Основна причина цього – демографічні проблеми інформаційного суспільства: старіння населення, збільшення тривалості життя і дієздатного віку людей. З одного боку, оскільки знання стають провідною цінністю, зростає значення досвідчених кадрів, котрі володіють унікальними професійними якостями. З іншого боку, технологічний розвиток тягне за собою зміни в освітній підготовці кадрів – протягом своєї професійної кар'єри фахівець змушений постійно доучуватися і навіть переучуватися. А з віком це робити все важче. Крім того, багато професії просто зникають, як наприклад оператор ЕОМ.

Дистанційне навчання та впровадження Інтернет-технологій стали справжнім переворотом в інтелектуальній діяльності, в процесах пізнання та спілкування, це ключ до майбутнього і найважливіший капітал ХХІ ст. [246]. Вже на ранній стадії розвитку Інтернету вчені та викладачі становили приблизно 35% від загальної кількості користувачів, а у 2012 р. наукове співтовариство за відносно невеликої чисельності забирало майже половину всього світового трафіку) [134]. Очевидно, така доля спідкає і ряд інших професій.

Сьогодні Інтернет перетворився на органічне середовище науково-освітнього процесу, поза яким вже неможливо уявити існування науки і функціонування системи освіти, професійний розвиток дослідників і викладачів. І хоча Україна ще значно поступається розвиненим країнам за масштабами використання мережі Інтернет, перспектива розвитку освіти і

науки країни пов'язана з «всесвітньою павутиною» та інформаційними технологіями.

Педагогічний дискурс як технологія сучасної освіти, хоч і є за своєю природою досить консервативним, так само неминуче піддається потужному впливу інформаційно-комунікаційних технологій. Одним з основних напрямів використання інформаційних технологій в педагогічному дискурсі є візуалізація інформації. Прискорення інформаційних потоків призводить до того, що на традиційний аналіз даних часу не вистачає і самі дані швидко втрачають актуальність. За таких умов необхідне графічне представлення інформації, бо воно найбільш природне для людини і дозволяє найефективнішим чином працювати з інформацією.

Вже зараз очевидно, що інформаційні технології справляють на освіту дуже потужний вплив. Це не просто додатковий фактор, який бажано враховувати – інформаційне суспільство принципово змінює форми та методи освіти. За умов сучасної ситуації вчені, педагоги та державні діячі повинні чітко усвідомлювати процеси цивілізаційного розвитку і розуміти, що в умовах інформаційного суспільства актуальна, якісна та високотехнологічна система освіти не просто необхідна, а є умовою виживання держави.

Далі визначимо ступінь співвідношення освітнього і наукового знань в педагогічному дискурсі та з'ясуємо, в чому полягають проблеми їх взаємодії. До кінця ХХ ст. між наукою та освітою склалася дисциплінарна структура знання. При цьому дисциплінарна організація освітнього знання, в принципі, аналогічна дисциплінарній структурі науки. Як дисциплінарна структура освітнього знання, так і зміст освіти підпорядковуються принципу відповідності зі структурою і змістом науки. Як наслідок – знання сучасної людини немов би «розкладені по полицях». Причому за принципом відповідності освітнє знання завжди відстає від наукового, і це зрозуміло, бо освіта транслює не будь-яке наукове знання, а лише перевірене.

В умовах науково-технічної революції в першу чергу має значення принциповий збіг процесу пізнання й «навчального» пізнання. Логіка освоєння нового «добування» знання і логіка оволодіння наявними знанням у своїх загальних рисах підпорядковані єдиним закономірностям руху від невідомого до відомого, від явища до сутності, від чуттєвого до раціонального. Навчання «зливається» з пізнанням. У педагогічному дискурсі людина, не відкриваючи нового для інших, завжди його відкриває, пізнає та засвоює для себе.

Проблемою співвідношення дисциплінарних структур науки і освіти часом займаються органи управління освітою, рідше – вчені, перш за все ті, хто одночасно викладає, постійно – теоретики освіти, часто – педагогіки-практики. Підсумком їхньої діяльності, як правило, буває перегляд і зміна навчальних планів і програм, що виражається в структурній перебудові елементів цих документів або внесення нових елементів, іноді у залученні нових дисциплін, а також у зміні складу програм, оновленні змісту тощо.

Об'єктивно існування дисциплін у науці обумовлене ієрархічною будовою матеріальної й духовної реальностей, самими об'єктами науки. Ці об'єкти можуть розвиватися відносно незалежно, непередбачувано. Освіта як система знання є приблизними «зліпком» наукового знання, але цей «зліпок» буде настільки ж ієрархічними, як і наукове знання. Він відносно повільніше, з певним запізненням повторює еволюцію, динаміку, стрибки наукового знання, він консервативніший, менш деталізований внутрішньо. Під науковою дисципліною розуміється галузь знання, котра має відносну самостійність, предмет, методи і яка співвідноситься з реальністю. «Зліпком» з неї буде навчальна дисципліна з урахуванням зазначених відмінностей.

Таким чином, проблема співвідношення освітньої наукового знання в педагогічному дискурсі набуває наступних провідних рис:

- 1) між наукою й освітою сформувалася дисциплінарна структура знання, причому освітнє знання підкоряється структурі й змісту науки;

- 2) в умовах науково-технічної революції в першу чергу має значення принциповий збіг процесу пізнання й «навчального» пізнання;
- 3) навчання «зливається» з пізнанням; освіта й навчання є вторинними й похідними системами від наукового знання, хоча виробництво останнього відбувається на базі першого.

Які причини відмінностей при швидких змінах знання в сферах науки та освіти? Самі по собі галузі знання в науці відкриті для критики й перегляду; дисципліни в освіті, навпаки, відкриті лише для обережної критики й полеміки. Зауважимо, що феномен цей почасти реалізований в системах освіти там, де в основі закладено педагогічний дискурс.

Кожен вчений, свідомо чи несвідомо, самонавчається. Причому в науці обов'язково має бути присутнім критичне ставлення до досліджуваних фактів, що припускає відсутність «ореолу святості» даного дисциплінарного знання. В цьому вбачається кардинальна відмінність ставлення до знань в конкретних системах. Освіта й наука – взаємозумовлені та взаємозалежні. Від того, який характер і яке співвідношення цих двох типів рефлексії знань, історично залежала (й залежить зараз) їхня ефективність.

Отже, основні причини, котрі зумовлюють різницю швидкості росту знання й інформації в сферах науки і освіти, наступні. По-перше, кожне нове покоління людей за існуючих способів навчання не може опанувати весь обсяг знань та інформації, котрий перевищує психофізичні й фізіологічні можливості навіть найобдарованіших індивідів. По-друге, фізичний час навчання має верхню межу і має бути, в принципі, постійним для суб'єктів педагогічного дискурсу. По-третє, відсутні спеціальні технології, котрі дозволяють кожному індивіду засвоїти весь обсяг знань. Внаслідок цього освіта, на думку більшості дослідників, являє собою таку систему, яка весь час «наздоганяє». Тому будь-яка система освіти приречена на реформи, причому постійні.

Інша не менш важлива проблема наукового компоненту педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти – проблема неприсвоєння наукового знання. Протягом трудової діяльності та сучасної науково-технічної революції виникає своєрідна людська форма «привласнення» світу – його уявне відображення. Воно поступово складається в систему знань, оволодіння якою, в свою чергу, стає передумовою й умовою діяльності кожного.

Освіта безпосередньо пов'язана зі знанням, його накопиченням і передачею. Вона пов'язана також із переходом від одиничного (відкриття нового в науці й практиці) до загального (приєднання відкритого до існуючої сукупності знання), а від нього знову до одиничного (приєднання й застосування знань кожною людиною). Цей процес має дискурсивний характер. Але об'єкт педагогічного дискурсу не співпадає з об'єктом пізнання й виступає як своєрідний «другий об'єкт». У навчальному пізнанні об'єктивний світ опосередкований знанням про нього.

Причини неприсвоєння наукового знання аналізуються в багатьох роботах [62; 113; 413 та ін.], де корінна причина вбачається в нерозумінні сучасної науки. На думку дослідників, це обумовлено тим, що «наша дидактика – це дидактика фактів, тоді як необхідна дидактика смислів» [344, с. 13]. Дидактика фактів явно чи неявно схиляється до того, що, чим більше подати людині знань, тим успішнішим ставав той, у кого краща пам'ять і сумлінність. Питання про розуміння (як спосіб особистісного присвоєння знання) через педагогічний дискурс особливо не акцентується, бо в дидактиці фактів розуміння мислиться подібним на безкоштовний додаток до знань.

Проте, без розуміння педагогічний дискурс як технологія освіти не матиме очікуваного результату. Навпаки, нерозуміння провокує невідповідність знань масштабу пізнавального й ціннісно-сміслового горизонту особистості. Розуміння передбачає певні розумові операції, котрі необхідно здійснити над текстом як освоюваним фрагментом наукового знання, помістивши його в певний контекст. Розуміння і є той механізм, який

приводить в рух педагогічний дискурс через внутрішні джерела, витoki саморуку, що дозволяють реалізувати потенційні можливості зони найближчого розвитку.

Таким чином, складовими елементами рефлексивної моделі розуміння в педагогічному дискурсі є: по-перше, історико-культурна реконструкція знання, котра дозволяє представити його в «життєвій пульсації» становлення, по-друге, активна участь у пошуках істини самого суб'єкта, який пізнає; по – третє, образ індивідуального контексту з опертям на зону найближчого розвитку учня.

3.2. Інформаційна площина педагогічного дискурсу

Епоха інформаційної революції характеризується щорічним подвоєнням, а то й потроєнням знань, що створює неабиякі труднощі з їхнім засвоєнням у ході навчального процесу, розгортання дискурсу. Для його оптимальної організації учасники дискурсу мають володіти інформаційними технологіями, мати доступ до інформації, в тому числі й до зарубіжних джерел, мати необхідне матеріальне (технічне) забезпечення. Українська освіта в цьому контексті освоїла, скоріш за все, лише першу сходинку. Разом з тим, потреба в інформаційному забезпеченні педагогічного дискурсу як технології сучасної освіти очевидна.

За своєю сутністю освіта виступає як інформаційний процес, що передбачає різноманітні процедури пошуку, передачі, накопичення, зберігання, перетворення та відтворення інформації. Отже, в будь-якому суспільстві завжди існує необхідність організації *інформаційного супроводу освіти загалом і педагогічного дискурсу зокрема*.

Інформаційний супровід освітнього процесу, за В. Богословським, – це забезпечення для педагогів доступу до інформації, що зберігаються в базах даних, базах знань, в комп'ютерних архівах, довідниках і енциклопедіях, у тому числі доступу до електронної інформації в мережі Інтернет-ресурсів

відповідно до їх професійних потреб. Інформаційний супровід освітнього процесу визначається метою освітнього процесу, характером майбутньої професійної діяльності, предметом, засобами і результатами, водночас він передбачає такі матеріальні умови, які вже є (технічне оснащення) та які створені в процесі інформаційно-педагогічної діяльності (наукове й навчально-методичне забезпечення) [40].

Поняття та структура інформаційного супроводу освіти розкривається через низку споріднених понять, зокрема, «інформатизація освіти», «інформаційне навчальне (освітнє) середовище», «інформаційно-освітня система», «інформаційне забезпечення».

Центральне місце в структурі інформаційного супроводу освіти сьогодні посідає її інформатизація, котра, за В. Биковим, розуміється як сукупність взаємопов'язаних процесів:

- організаційно-правових;
- соціально-економічних;
- навчально-методичних;
- науково-технічних;
- виробничих;
- управлінських.

Всі вони спрямовані на задоволення інформаційних, обчислювальних, телекомунікаційних і інших потреб, що пов'язані із впровадженням методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій – ІКТ) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує (у тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток) [31].

В свою чергу Л. Монахова та А. Монахова пропонують розуміти інформатизацію освіти як педагогічну систему забезпечення освітньої галузі методологією та практикою розробки та оптимального використання, сучасних інформаційних технологій, що орієнтовані на реалізацію цілей

навчання та виховання. В структурно-змістовному наповненні інформатизація освіти включає:

- комп'ютеризацію – використання комп'ютерних засобів для пошуку та обробки інформації;
- медіатизацію – процес збирання, зберігання та поширення інформації мультимедіа- та відео телекомунікаційними засобами;
- інформаційну дидактику – супровід освітньо-пізнавального процесу на основі використання тренажерів, синтезаторів тестів, контрольних-оцінних матеріалів;
- інформаційну праксеологію – забезпечення високої ефективності досягнення освітніх цілей в умовах створення інформаційно-праксеологічних середовищ навчального призначення [229, с. 70].

Як бачимо, процес інформатизації освіти включає процес її комп'ютеризації. На думку В. Бикова, поняття інформатизації освіти пов'язується із широким впровадженням в систему освіти методів і засобів ІКТ, створенням на цій основі комп'ютерно-орієнтованого інформаційно-комунікаційного середовища, з наповненням цього середовища електронними науковими, освітніми та управлінськими інформаційними ресурсами, з наданням можливостей суб'єктам освітнього процесу здійснювати доступ до ресурсів середовища, використовувати його засоби й сервіси при розв'язанні різних завдань.

В свою чергу поняття комп'ютеризації освіти пов'язується з:

- оснащенням структурних елементів системи освіти на усіх її організаційних рівнях (навчально-виховних закладів, наукових та науково-методичних установ, управлінських структур та ін.) комп'ютерними засобами (персональними комп'ютерами, мультимедійними засобами, спеціальними серверами, засобами організації локальних і корпоративних мереж, їх під'єднання до мережі Інтернет та ін.);

- створенням в системі освіти комп'ютерно-орієнтованої інформаційно-комунікаційної платформи інформатизації освіти, з формуванням її загальносистемних програмно-апаратних складових, із забезпеченням можливості їх експлуатації, обслуговування, модернізації, оновлення й розвитку [31].

Процес інформатизації освіти призводить до створення системи засобів та ресурсів, що забезпечують інформаційні потреби суб'єктів педагогічного дискурсу. Так, Л. Полякова та А. Криштопа процеси інформатизації освіти розглядають через поняття «інформаційно-освітньої системи» як комплексу, що включає обчислювальне й комунікаційне устаткування, програмне забезпечення й системний персонал, що забезпечує підтримку динамічної (змінюваної в часі) інформаційної моделі системи освіти для задоволення інформаційних потреб особистості, суспільства й держави [270, с. 151-152].

Водночас В. Ткачук, визначаючи інформатизацію системи освіти як комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологіями, ключовим фактором інформатизації освіти вважає створення інформаційного середовища як сукупності технічних і програмних засобів збереження, обробки й передачі інформації, а також соціально-економічних і культурних умов реалізації процесів інформатизації [327, с. 13].

Отже, в умовах інформатизації освіти її інформаційний супровід реалізується через створення інформаційного навчального (освітнього) середовища. Згідно з педагогічним словником, інформаційно-навчальне середовище – сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями й викладачем з використанням засобів нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учнів за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники) предметним змістом певного навчального курсу [87, с.149-150]. Зрозуміло, що

використання таких засобів і технологій потребує спеціальної підготовки педагогів.

І. Роберт засвідчує про інформаційно-комунікаційне предметне середовище, розглядає його як сукупність умов, котрі забезпечують здійснення діяльності користувача з інформаційним ресурсом стосовно збору, обробки, продукування, трансляції, вживання інформації, знання (у тому числі й з розподіленим інформаційним ресурсом глобальної мережі Інтернет), а також як інформаційну взаємодію за допомогою інтерактивних засобів ІКТ з іншими користувачами, що співпрацюють з ним як з суб'єктом інформаційного спілкування. При цьому інформаційно-комунікаційне середовище включає: безліч інформаційних об'єктів і зв'язків між ними, засоби й технології збору, накопичення, передачі (трансляції), обробки, продукування й поширення інформації, власне знання, засоби відтворення аудіовізуальної інформації, організаційні та юридичні структури, що підтримують інформаційні процеси та інформаційну взаємодію [287, с.15-16].

В свою чергу О. Богучарова, П. Кузнєцов та В. Чекер пропонують поняття «інформаційно-освітнього середовище», яке інтерпретується як системно організована сукупність сучасних електронних освітніх та інших інформаційних ресурсів, орієнтованих на задоволення потреб учасників освітнього процесу та його науково- і навчально-методичний супровід, а також комплекс апаратних і програмних засобів зберігання, обробки (опрацювання), передачі навчальних матеріалів, що забезпечують оперативний доступ до них і теле-, комунікаційну взаємодію студентів і викладачів на користь досягнення цілей навчання [41, с. 10].

Щодо інформаційного забезпечення освіти, то в загальному сенсі воно визначається як сукупність єдиної системи класифікації й кодування інформації, уніфікованих систем документації, схем інформаційних потоків, що циркулюють в організації, а також методологія побудови баз даних [270, с. 151]. Разом з тим, слід взяти до уваги, що інформаційне забезпечення

освіти має постійно оновлюватись, адже комп'ютерна техніка, яка була сучасною вчора, сьогодні вже такою не є.

В цілому, як зазначає Д. Плохенко, структури інформаційного забезпечення для різних систем навчання можуть суттєво відрізнятися. Для певної системи її можна характеризувати, зокрема, такими параметрами:

- види інформаційних ресурсів, якими можуть обмінюватися об'єкти системи (текстова, графічна інформація, бази даних, програми, аудіо-відеоінформація тощо);
- кількість об'єктів, які інформаційно взаємодіють в системі;
- територія, на якій розташовані об'єкти, що охоплені єдиним інформаційним простором (весь світ, територія країни, регіону, району, міста, підприємства, навчального закладу тощо);
- правила організації обміну інформаційними ресурсами між об'єктами (обмін типу «клієнт – сервер», «об'єкт – об'єкт», маршрутизація, протоколи обміну тощо);
- швидкість обміну інформаційними ресурсами між об'єктами;
- типи каналів обміну інформаційними ресурсами між об'єктами (провідний, оптоволоконний, супутниковий канал) тощо [266].

Водночас, О. Богучарова, П. Кузнєцов та В. Чекер, визначаючи функціональну структуру особистісно-розвивального інформаційно-освітнього середовища, виокремлюють наступні проблемно орієнтовані блоки, котрі також можуть розглядатися як складові структури інформаційного супроводу педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти:

- 1) інформаційне обслуговування викладачів і студентів (забезпечення доступу до електронних каталогів, електронних підручників і глосаріїв за темами, електронних енциклопедій, за предметними галузями й напрямками діяльності вітчизняних і світових інформаційних мереж, баз знань і банків даних);

- 2) організація навчального діалогу в інформаційно-освітньому середовищі (об'єктно-об'єктна комунікація, суб'єктно-об'єктна комунікація, суб'єктно-суб'єктне спілкування);
- 3) телекомунікаційна взаємодія викладачів і студентів у процесі пізнавальної діяльності;
- 4) автоматизоване навчання й контроль;
- 5) моделювання явищ, що вивчаються (досліджувані явища), і процесів, які опановуються (демонстраційне й інтерактивне запровадження);
- 6) адміністрування реального навчального процесу [41, с. 13].

Виокремлюючи структурні компоненти інформаційного супроводу педагогічного дискурсу, доречним буде звернутися до результатів аналізу досвіду різних країн світу з проблем впровадження інноваційних технологій у навчальну діяльність. Згідно з О. Секрет, даний процес здійснювався наступними шляхами:

- розробка інфраструктури та забезпечення доступу до інформаційних технологій. На першій стадії цього процесу надавався доступ до мережі Інтернет тільки у відведених місцях (бібліотеки, комп'ютерні зали), на другій стадії доступ до внутрішньої мережі університету та Інтернету забезпечувався в будь-який час та з будь-якого місця через персональний комп'ютер або ноутбук;
- забезпечення аудиторій необхідним інноваційним обладнанням, серед яких: комп'ютер, проектор, інтерактивна дошка, доступ до Інтернету та внутрішньої мережі університету;
- створення віртуальних навчальних середовищ, за допомогою яких кожен студент має доступ до навчально-методичних матеріалів, адміністративної інформації. Поряд з цим розробляються платформи дистанційного навчання як через окремі курси, так і

комплексні навчальні програми для залучення більшої кількості студентів до навчання;

- надання технічної допомоги студентам як новий напрям у діяльності навчальних закладів, що сприяло консолідації наявних інформаційних технологій та бібліотек;
- навчання викладачів, технологічна та методична підтримка являють собою суттєву проблему, яка полягає у тому, щоб розробити механізми залучення викладацького складу до ефективного використання засобів електронного навчання в аудиторіях та участі до викладання у віртуальному навчальному середовищі;
- розробка цифрового змісту та навчальних ресурсів, які носять характер окремих інформаційних складових, що можуть використовуватися викладачами для розробки власного електронного навчально-методичного забезпечення дисциплін [292].

Визначивши сутність та основні складові частини інформаційного супроводу педагогічного дискурсу, звернемося до реалій української системи освіти та спробуємо оцінити *ресурси й можливості інформаційного супроводу педагогічного дискурсу в системі технологій освіти в Україні* порівняно з розвиненими країнами світу.

Більшість фахівців, що оцінюють стан та рівень інформатизації освіти в Україні, підкреслюють їхню невідповідність вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Так, С. Кузнецов, аналізуючи рівень оснащення та використання ІКТ в системі освіти України, робить невтішний висновок про незадовільний стан інформатизації освітньої системи на всіх її рівнях. У першу чергу така ситуація склалася через те, що урядові структури країни з часів отримання незалежності приділяли занадто мало уваги проблемі впровадження ІКТ в освітній процес. Якщо ситуація найближчим часом кардинально не зміниться,

наша країна ніколи не зможе подолати «цифрову прірву» між нею та розвиненими країнами Заходу, назавжди залишиться за бортом світового науково-технологічного прогресу [196, с. 168-169].

На думку В. Гончарова, поряд з певними успіхами, процес інформатизації освіти в Україні виявив цілий комплекс споріднених проблем, серед яких головною є відсутність єдиного підходу до обґрунтування й формування напрямів застосування інформаційно-комп'ютерних технологій для вдосконалення системотворчих елементів освітньої діяльності. Це виражається в наступному:

- недостатній рівень врахування можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій при визначенні змісту освітніх програм і структури державних освітніх стандартів за напрямами й спеціальностями вищої та післядипломної освіти;

- недостатня кількість, якість і слабка інтегрованість спеціалізованих і загальносистемних програмно-технічних засобів та інформаційних ресурсів для застосування в освітній діяльності;

- недостатнє врахування можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій при створенні й відновленні навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності;

- недостатнє й несистемне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій під час удосконалення освітніх програм;

- нерозвиненість форм застосування інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою на місцевому й регіональному рівнях;

- відсутність дієвого механізму накопичення, узагальнення й поширення передового досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності ВНЗ та інших навчальних закладів;

- відсутність цільового бюджетного фінансування для створення інформаційних, освітніх і наукових ресурсів;

- невідповідність у багатьох випадках вимог державних освітніх стандартів змісту вищої освіти, сучасним проблемам використання

інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності студентів;

- недосконалість нормативно-правового забезпечення використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, особливо дистанційних форм навчання;

- недостатньо розвинена система контролю якості електронних засобів навчання й освітніх інформаційних технологій, у тому числі дистанційних, що може привести до зниження якості освіти;

- відсутність ефективної системи перепідготовки й підвищення кваліфікації керівних кадрів і професорсько-викладацького складу в питанні використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вищій та середній школі [88, с. 517].

За даними онлайн – дослідження «Інновації в навчанні», що проводилося компанією «Майкрософт Україна» за підтримки МОН України навесні 2010 р., 83 % з 3864 опитаних українських педагогів відзначили, що основною перешкодою на шляху поширення інформаційних технологій у навчальному процесі є недостатня кількість комп'ютерів для учнів. При цьому за наявною офіційною статистикою забезпечення комп'ютерною технікою сільських шкіл в Україні становить 97,8%, а міських – 93,4 %. Водночас на початку 2010/11 навчального року в Україні на 1 персональний комп'ютер претендувало 28 учнів загальноосвітніх навчальних закладів, в той час як в Європі та США в середньому аналогічний показник становить 5-7 осіб на один комп'ютер [153, с. 34].

За даними опитування директорів шкіл, вчителів інформатики та вчителів інших предметів,яке наводить В. Вембер, визнали як «дуже добре» забезпеченість електронними засобами навчального призначення вважають лише близько 1% опитаних освітян, в той час як поганою та дуже поганою – близько 30% та 18%, відповідно. Близько 18% освітян відповіли, що школи не мають потрібного програмного забезпечення навчального призначення,

що може свідчити або дійсно про його відсутність, або про те, що вчителі не знають про його наявність [58].

Водночас досвід реформування систем освіти розвинених країн світу демонструє низку прикладів успішної реалізації проектів з розвитку інформаційного супроводу педагогічного дискурсу. В першу чергу варто відзначити велику роль спільних зусиль європейських країн в межах різноманітних інтегрованих організаційних структур та проектів, що спрямовані на розвиток освіти, котра відповідає умовам та вимогам інформаційного суспільства.

Так, Рада Європи, визнаючи освіту як інвестиції у майбутнє цього континенту, приділяє цьому напрямку велику увагу, спираючись на Європейську конвенцію з питань культури, затверджену 1954 року, яка була підписана також країнами, котрі не є членами Ради Європи, та узгоджена з Канадою, США та Японією для подальшого спільного співробітництва. Офіційні представники, урядовці різних країн-членів РЄ, які відповідають за розвиток освіти у своїх країнах, постійно зустрічаються для затвердження програм з розвитку та напрямків в освіті на основі наданих пропозицій. Директорат з освіти, культури та спорту Ради Європи відповідає за адміністрування таких програм, котрі можуть працювати та реалізуватися у двох напрямках: через проведення проектів або допоміжну (сервісну) діяльність. Проектна діяльність, в межах якої, як правило, створюються й діють інформаційні мережі, охоплює вивчення основних напрямків освітньої політики, іноземних мов, інноваційні процеси в освіті, аспекти інтеркультурної освіти, важливі теми сучасного розвитку систем освіти. Особлива увага приділяється порівняльному аналізу та обміну досвідом між країнами. Вивчаючи та аналізуючи освітню політику, експерти Ради Європи спільно розробляють та пропонують рекомендації щодо поліпшення ситуації в освіті, надається можливість для обміну досвідом та підвищення кваліфікації, отримання роботи або навчання в будь-якій країні Європи [212].

Численні програми, що сприяють підвищенню ефективності інформаційного забезпечення педагогічного дискурсу, реалізуються й в рамках Євросоюзу. Згідно з С. Кузнецовим, основою процесу інформатизації освіти стають структурні фонди, головні фінансові інструменти регіонального розвитку, інвестування в людські ресурси, зокрема, Європейський фонд регіонального розвитку, що забезпечує впровадження цифрових мереж в університетах, придбання комп'ютерів та програмного забезпечення в межах програм регіонального розвитку; Європейський соціальний фонд, що спрямовує кошти на адаптацію освітніх і тренувальних систем, надає підтримку найкращим моделям, що функціонують на національному або європейському рівні; Європейський інвестиційний банк, що фінансує низку інноваційних проектів, серед яких впровадження інформаційних технологій в школах та університетах, підвищення кваліфікації викладачів, створення мультимедійного контенту та віртуальних університетів [196, с. 163].

Загальні принципи та спільні програми інформатизації педагогічного процесу, що розробляються та реалізуються на рівні міжнародної спільноти, знаходять свій конкретний вираз в політиці окремих країн.

Згідно з висновками О. Зубченко, сучасна урядова стратегія Великобританії в галузі впровадження ІКТ до шкільної освіти характеризується узгодженістю із загальними підходами Європейського Союзу та спрямована на розвиток ІКТ-потенціалу учнів та вчителів, спрощення доступу до ІКТ-ресурсів, застосування їх для розширення освітніх можливостей та мотивації навчання; усвідомлення цінності використання ІКТ для окремих індивідуумів та системи освіти в цілому. До загальних тенденцій цього процесу відносяться:

- розбудова законодавчої бази, що визначає та регулює процеси комп'ютеризації та інформатизації освіти;

- запровадження бюджетного фінансування, призначеного для розвитку ІКТ в освіті; уніфікація цілей навчання ІКТ у шкільній освіті; інформатизація змісту освіти;
- розбудова цілісної системи підготовки вчителів у цій галузі; підвищення рівня комп'ютеризації шкіл [145, с. 11-12].

У Франції Міністерство національної освіти, досліджень і технологій успішно реалізує проекти по впровадженню нових технологій в освітній процес. У співробітництві з Делегацією національного та регіонального планування й регіональної дії на інноваційні освітні проекти щорічно виділяється близько 2 млн євро. Національне агентство розвитку досліджень надає фінансову підтримку освітнім проектам, що робить можливим впровадження ноу-хау деяких викладачів у виробництво та розвиток компаній в секторі освітньої мультимедійної продукції. Також реалізується проект «Едукасорс», що надасть можливість викладачам отримати доступ до мережеских мультимедійних ресурсів, публікувати результати досліджень в цифровій формі. Важливе місце займають програми створення цифрових каталогів освітніх бібліотек і перекладу матеріалів, що не захищені авторським правом, у цифрову форму [196, с. 164].

Значні зусилля провідних країн світу спрямовані на створення програмного забезпечення педагогічного процесу. Як відзначає В. Вембер, за останні роки за кордоном створено безліч різноманітних навчальних комп'ютерних програм. У різних країнах за підтримки держави створюються загальнодоступні національні колекції (бібліотеки) електронних ресурсів. Вони зібрані та діють в скандинавських країнах, країнах Південно-Східної Азії, Великобританії, Франції, Польщі, США. Такі колекції створюються за державні кошти, на гранти некомерційних гуманітарних фондів. Головна їх особливість – це безкоштовне використання та гарантована якість. В деяких країнах (Норвегія, Естонія, Голландія, Франція, США, Ірландія) державні органи замовляють розробку принципово нових електронних ресурсів, які потім централізовано поширюються в закладах освіти [58].

I. Малицька звертає увагу на діяльність освітянських європейських мереж, які, крім накопичення та поширення педагогічної інформації, забезпечують проведення проектів та програм, конференцій, семінарів, конкурсів, видання загальних аналітичних звітів та бюлетенів тощо. Питання систематизації, збору, аналізу та поширення освітянської інформації в країнах Європейському Союзі та Раді Європи розв'язують такі відомі міжнародні інформаційні центри та мережі:

- EURYDICE (Інформаційна мережа з питань освіти Європейського Союзу);
- EUDISED (Європейські документаційні та інформаційні системи для освіти);
- CEDEFOP (Європейський центр з розвитку професійної підготовки) [213].

Отже, спираючись на досвід розвинених країн світу, можна стверджувати, що в першу чергу ефективність інформаційного супроводу сучасної освіти залежить від впровадження новітніх *інформаційних технологій педагогічного дискурсу*, тільки так дискурс в системі технологій сучасної освіти отримає реальний зміст.

В цілому нові інформаційні технології в освіті передбачають три складові: технічні пристрої, програмне й навчальне забезпечення. До сучасних технічних пристроїв, окрім комп'ютера, відносяться принтер, модем, сканер, теле- і відеоапаратура, пристрої для перетворення інформації з однієї форми в іншу тощо. Другою складовою інформаційних технологій є програми, що керують роботою на комп'ютері, обслуговують цю роботу. Третьою та найголовнішою складовою інформаційних технологій з позицій дидактики є навчальне забезпечення, це, по суті, особливий клас програм – навчальні програми, навчальні системи. Саме вони й задають, визначають процес, технологію комп'ютерного навчання. Зараз існують бази й банки даних, гіпертекстові системи, створені спеціально для навчальних цілей. Серед навчальних систем найбільш поширені такі:

- для тренування умінь і навиків;
- формування знань, у тому числі наукових понять;
- програми з проблемного навчання;
- імітаційні й моделюючі програми;
- дидактичні ігри.

До найбільш складних програм відносяться інтелектуальні (в тому числі експертні) навчальні системи. Їх особливість полягає в тому, що вони діагностують учня й складають історію його навчання, модель конкретного учня, й пропонують на цій основі індивідуальну програму навчання [221, с. 189-190].

І. Роберт під засобами нових інформаційних технологій розуміє програмно-апаратні засоби й пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем інформаційного обміну, забезпечують операції по збору, продукуванню, накопиченню, зберіганню, обробці, передачі інформації [279, с. 10].

Значення нових інформаційних технологій педагогічного дискурсу сьогодні важко переоцінити, адже вони значно розширюють доступ до інформації, роблять його більш швидким, дозволяють накопичувати та компактно зберігати великий обсяг інформації. Частина таких технологій, як зазначає О. Блага, може підтримувати навчальний процес (лекційні й практичні заняття), інші технології здатні ефективно підтримувати розробку нових підручників і навчальних посібників, сформувати інформаційно-довідкову базу даних, зробити можливим дистанційний доступ до освітніх ресурсів, вдосконалити адміністративний документообіг (знявши певним чином бюрократичні перепони). Інформаційні технології допоможуть також ефективно організувати проведення експериментально-дослідницьких робіт. Особливу значимість інформаційні технології здобувають при самостійній роботі учнів [38].

Серед унікальних можливостей засобів нових інформаційних технологій, реалізація яких створює передумови для небувалої в історії педагогіки інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості вихованця, І.Роберт називає:

- 1) миттєвий зворотний зв'язок між користувачем і засобами нових інформаційних технологій;
- 2) комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ як таких, що реально протікають, так і «віртуальних»;
- 3) архівне зберігання досить великих об'ємів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу й звернення користувача до центрального банку даних;
- 4) автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багатократного повторення фрагмента або самого експерименту;
- 5) автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю й контролю результатів засвоєння [279, с. 11].

Л. Колток з впровадженням інформаційних технологій пов'язує інтенсифікацію процесу навчання на основі особистісно орієнтованих технологій. В основі цього інтенсивного професійного навчання лежить індивідуально орієнтований підхід. Тому навчально-виховний процес неможливий без застосування інформаційних технологій, основними характеристиками яких є можливість диференціації та індивідуалізації навчання на основі отриманих умінь із застосування педагогічного дискурсу [180, с. 5].

Ми підтримуємо думку О. Кивлюк, яка слушно вважає, що інформаційні технології сучасної освіти дають змогу вирішити одну з найважливіших проблем, пов'язаних з фізичним старінням і зношуванням

матеріальних ресурсів, зокрема лабораторного обладнання, – проблему експериментальної перевірки й візуальності знань. Інформаційні, цифрові технології дозволяють наочно, без ризику для здоров'я, продемонструвати будь-яку хімічну й навіть ядерну реакцію, фізичний експеримент, природне явище, будову тіла, а також дають можливість реконструювати історичні події, екранізувати літературні твори, дослідити географічний і політичний простір тощо. Учні й студенти можуть створювати графіки й діаграми, схеми, малюнки, що дозволяє унаочнити навчальний процес і перетворити того, хто навчається, на активного учасника цього процесу [165, с. 330-331].

Розглядаючи ІТ-технології (інформаційні та телекомунікаційні) як комунікативний компонент креативного інформаційно-освітнього середовища, Л. Оршанський виокремлює наступні причини, котрі зумовлюють актуальність їх використання в освіті з наступними характеристиками:

- 1) винятково широкими можливостями в індивідуалізації освіти;
- 2) підвищенням мотивації суб'єктів навчання при їх використанні та посиленням емоційного фону освітнього процесу;
- 3) розмаїттям умов і механізмів для активної самостійної діяльності;
- 4) забезпеченням широкої зони контактів, можливістю спілкування через Інтернет з будь-якою людиною, незалежно від її просторового розташування й різниці часових поясів;
- 5) можливістю комплексного впливу на різні органи чуття;
- 6) високою наочністю подання навчального матеріалу, особливо при моделюванні явищ у динаміці, демонструванні швидкозмінливих або сповільнених процесів (можливість трансформації часу), об'ємних чи навпаки мікроскопічних об'єктів (можливість трансформації простору); висока наочність забезпечує можливість глибокого проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ;
- 7) зростаючими інтерактивними можливостями ІТ-технологій;

- 8) доступністю ІТ-технологій у будь-який час, зручний для суб'єкта навчання;
- 9) скороченням великої кількості репродуктивних і навіть рутинних операцій на кшталт виконання складних обчислень, побудови графіків і діаграм, моделювання явищ, статистичного аналізу даних дослідження, документування результатів навчальної діяльності та ін.;
- 10) легкістю й звичністю організації ігрових форм навчання [251].

Як відзначає В. Зуєва, в інформаційному суспільстві освітні технології зумовлені трьома основними чинниками – комп'ютерною технікою, інформаційними мережами й мультимедійними засобами. Особливо цінним в освітньому процесі є використання персональних комп'ютерів, які допомагають індивідуалізувати навчання, налагодити зворотний зв'язок, різко підвищити якість навчальної інформації, надати процесові навчання творчого характеру тощо. Цьому покликані сприяти мережений спосіб взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та різні мультимедійні засоби впровадження сучасних інформаційних освітніх технологій [146, с. 11].

Отже, в першу чергу в основі інформаційних технологій педагогічного дискурсу сучасної освіти покладене широке застосування сучасної комп'ютерної техніки. Впровадження комп'ютера в навчальний процес не лише звільняє викладача від рутинної роботи по організації навчального процесу, воно дає можливість створити багатий довідковий та ілюстративний матеріал, представлений в найрізноманітнішому вигляді: текст, графіка, анімація, звукові й відеоелементи. Інтерактивні комп'ютерні програми активізують всі види діяльності людини: розумову, мовну, фізичну, що прискорює процес засвоєння матеріалу. Комп'ютерні тренажери сприяють формуванню практичних навичок. Інтерактивні тестові системи аналізують якість знань [137, с. 15].

Серед різноманіття нових інформаційних технологій педагогічного дискурсу, що стрімко розвиваються та поширюються в сучасному освітньому

середовищі, провідна роль належить групі інформаційних технологій, що базуються на використанні сучасних телекомунікаційних мереж, в першу чергу Інтернет. При цьому увагу дослідників у першу чергу привертають майже необмежені можливості Інтернет-технологій стосовно поширення різноманітних інформаційних ресурсів.

Як з цього приводу зазначає П. Волков, на сьогодні найбільш доступним та поширеним джерелом інформації стала глобальна мережа Інтернет. Інтернет не є єдиним джерелом інформаційних ресурсів, але технології, що використовуються в цій мережі, забезпечують реалізацію всіх можливостей інших поширених інформаційних систем (бібліотек, архівів, енциклопедій, періодичних друкованих видань, радіо, телебачення тощо). Водночас у мережі Інтернет існують і певні недоліки, серед яких слід назвати такі:

- слабка структурованість;
- різноманітність представленої інформації;
- сумнівна достовірність та якість.

Отже, основною проблемою стає не брак інформації, а навігація в неоднорідному, слабка структурованому середовищі Інтернету. Ця проблема вирішується через створення пошукових систем, рубрика торів, порталів, спеціалізованих баз даних [65, с. 243-244].

З точки зору ефективності педагогічного дискурсу особливе місце серед сучасних інформаційних технологій посідають інтерактивні технології. Як відзначає Е. Склейнов, вони повинні забезпечувати безпосередню взаємодію учнів у процесі освітньої діяльності, а також можливість здобуття зворотного зв'язку при використанні групових форм роботи. Найчастіше вони передбачають використання інтерактивної дошки як особливого засобу інформатизації, що відкриває перед викладачами й учнями нові можливості організації зворотного зв'язку. В навчальному процесі вони забезпечують новий підхід побудови освітнього простору.

Наприклад, технології навчання з використанням інтерактивних дошок дозволяють учням не лише бачити реалістичні двомірні й тривимірні об'єкти навчальної дисципліни, спостерігати їх зміну, але й керувати їх властивостями, безпосередньо торкаючись руками дошки. Технології інтерактивних дошок забезпечують реалізацію на практиці розвиваючого навчання. З використанням інтерактивних дошок скорочується час, що витрачається педагогом на підготовку до заняття, в той же час покращується якість навчання за рахунок нового способу викладу й підготовки матеріалу уроку [303].

Застосування інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі також передбачає використання мультимедійних технологій. За словами О. Благої, мультимедіа є винятково корисною й плідною освітньою технологією завдяки притаманним їй якостям інтерактивності, гнучкості та інтеграції різних видів наочної, мнемонічної, навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості учнів та істотно сприяти підвищенню їхньої мотивації та якості навчання [38].

О. Смалько звертає увагу на багатомодальність мультимедійного подання інформації. Залучаючи одночасно кілька органів чуття, воно збагачує досвід користувачів при опрацюванні різноманітного емпіричного матеріалу, сприяє вихованню схильності індивіда до використання різних кодів інформації, розвитку багатогранної всебічно розвиненої емоційної, емпіричної та інтелектуальної сторін особистості [310].

Технології мультимедіа не лише перетворили комп'ютер на повноцінного співбесідника, але й дозволили учням, не виходячи з навчальної аудиторії, стати свідками історичних подій минулого й сьогодення, відвідати найзначніші музеї й культурні центри світу, найвіддаленіші та найцікавіші в географічному відношенні куточки Землі. Завдяки можливостям поєднувати тексти, образи, анімацію й звук, мультимедійні засоби наділені винятковою привабливою силою, мобілізують всі рецептори здібностей дитини, використовуючи асоціативну силу

інформаційних засобів. Наприклад, відеоряд додає інформації ефектний та емоційний відтінок, а також дидактичний характер, враховуючи вплив змісту переданого послання, його оперативності, цілеспрямованості й наочності [130, с. 119].

Одним з наслідків впровадження інформаційних технологій в педагогічний процес стає трансформація *форм інформаційного представлення предмета педагогічного дискурсу* в сучасній освіті.

За словами В. Буряка, якщо гранично коротко схематизувати становлення комунікативного виміру «знанево-освітньої» парадигми європейського типу, то можна виділити чотири основні етапи, котрі конституюються за допомогою певної «комунікативної революції».

- 1) Перший етап («перша комунікативна революція») збігається з появою усної мови, коли передача знань можлива лише шляхом безпосереднього «тут і зараз» навчання.
- 2) Другий етап («друга комунікативна революція») починається після винаходу писемності, що дозволяє зберігати знання в знаковій формі триваліший час, ніж це було на першому етапі, «тиражувати» знання (хоча і в дуже обмеженій кількості), переміщувати їх на великі відстані.
- 3) Третій етап («третя комунікативна революція»), так звана «Гутенбергова революція», починається з часу створення Іоганном Гутенбергом в середині XV ст. розбірного шрифту й друкарського верстата, коли процес тиражування знань набув масового характеру, знання стали дешевшими в своєму виробництві й широко доступними. При цьому, «споживач» знання та його «виробник» могли ніколи не виходити на особовий рівень комунікації (на відміну від попередніх етапів).
- 4) Четвертий етап («четверта комунікативна революція»), так звана «інформаційна революція», «цифрова революція» починається з середини XX ст. з часу появи комп'ютерної техніки.

Експоненціальний розвиток системи Інтернет в другій половині 90-х років ХХ ст. («Інтернет-революція») ще більше інтенсифікував інформаційний обмін і планетарне поширення знань [51, с. 90].

Отже, відштовхуючись від даної схеми, еволюцію форм інформаційного представлення предмета педагогічного дискурсу можна окреслити наступним чином: усне мовлення, рукописи, друковані матеріали, електронні (цифрові) технології. Всі ці форми тою чи іншою мірою присутні й у сучасному педагогічному дискурсі. Водночас інформатизація освіти суттєво трансформує традиційні форми педагогічного дискурсу та стимулює впровадження нових.

Найдавнішою традиційною формою інформаційного представлення предмета педагогічного дискурсу виступає безпосереднє міжособистісне спілкування, котре відбувається в межах уроку, лекції, семінару та інших форм організації навчальної діяльності, а також у позанавчальний час. Інформатизація освіти відкриває нові можливості для більш ефективного функціонування педагогічного дискурсу в формі міжособистісного спілкування.

Як зазначає С. Загребельний, з розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій можна говорити як про застосування цих технологій для читання лекційного матеріалу, так і про перехід до електронних лекцій. У першому випадку викладач лише доповнює лекційний матеріал комп'ютерною презентацією теоретичного матеріалу; відеороликом для ілюстрації цифрового, графічного або наочного матеріалу моделями подій, явищ і процесів. Електронні лекції передбачають поширення навчального матеріалу в комп'ютерних мережах. Лекційний текст в такому випадку може бути не лише традиційним, а підбіркою статей або витягів з них, а також навчальних матеріалів, які готують студентів до майбутніх дискусій на лекціях. Особливу актуальність такі лекції набувають в дистанційній освіті [136, с. 74].

Крім цього, в сучасних умовах інформатизації освіти спостерігається стрімке поширення технічних засобів, що дозволяють вести аудіо- та відеозаписи процесу педагогічного спілкування, їх поширення за допомогою електронних (цифрових) носіїв, а також трансляцію в режимі реального часу. В результаті відбувається розширення просторових та часових меж педагогічного дискурсу, залучення до нього більшої кількості дискурсантів.

Іншим чинником, котрий суттєво впливає на сучасні умови функціонування педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти, є *Інтернет*. Як відзначає О. Колесова, залучення в освітній процес Інтернету приводить до трансформацій освітніх парадигм, що знаходить вираз у зміні способу передачі інформації під час процесу навчання. Нові типи освіти, втілювані за допомогою Інтернету, руйнують традиційний поділ учасників освіти на суб'єктів та об'єктів навчання. Тепер кожен учасник дискурсу може бути і тим й іншим, виконувати функції того, хто вчить, того, хто вчиться та навіть того, хто спостерігає за учбовим процесом. Всі зазначені типи освітніх взаємодій динамічно й спонтанно організовуються в межах одного навчального процесу [176].

Прикладами нових форм представлення предмету педагогічного дискурсу в рамках міжособистісного спілкування за допомогою мережі Інтернет є комунікація через електронну пошту, соціальні мережі, блоги, спеціалізовані форуми та інші Інтернет-сервіси. Особливе місце при цьому посідає така форма комунікації між педагогом та учнями/студентами як Інтернет-сайти, що створюються й підтримуються різними суб'єктами педагогічного дискурсу.

Зокрема, П. Кеменов доречно звертає увагу на можливості використання в педагогічному процесі сторінок викладачів(персональних сайтів), що є джерелом інформації для студентів про організацію навчального процесу, містять деяку кількість посилань на електронні ресурси, електронні підручники й публікації автора сайту.

Як правило, для цього важливо представити на особистій сторінці:

- календарно-тематичний план курсу;
- розклад консультацій;
- презентаційні або допоміжні матеріали;
- список завдань для студентів, терміни їх виконання і вимоги до оформлення, а також спосіб їх представлення: по електронній пошті або на паперовому носіїві (перший варіант підвищує ефективність використання сайту);
- інформацію про форми зворотного зв'язку (перелік форм контролю й шкалу оцінки результатів роботи), види й час перевірочних робіт (проміжних і завершальних);
- список літератури, що рекомендується, Інтернет-посилання за темою дослідження;
- дошку поточних оголошень, на якій розміщується актуальна інформація.

Можна доповнити сайт відомостями про викладача, а також створити форум, на якому обговорюватимуться будь-які питання, що виникають в процесі навчання як у студентів, так і викладача. Спілкування із студентами через сайт дозволяє зменшити число аудиторних консультацій, постійно знаходитися «на зв'язку», контролювати процес самостійного навчання, а також побудувати менш формалізовані стосунки з особами, що навчаються. Це дозволить підвищити зацікавленість студентів в процесі й результаті навчання.

Таким чином, особиста сторінка викладача в Інтернеті є сполучною ланкою між ним і студентами, дає можливість раціональніше побудувати процес вчення, скоординувати позааудиторну роботу, а також у декілька разів підвищити ефективність аудиторних занять і консультацій [164, с. 147-148].

Іншою традиційною формою інформаційного представлення предмета педагогічного дискурсу є друковані матеріали (навчальні, методичні, наукові, публіцистичні тощо). Подібно до міжособистісного спілкування, сучасні

технічні засоби значно спрощують копіювання, дають можливість створювати електронні копії, поширюючи їх через різноманітні Інтернет-сервіси.

Центральне місце в цьому процесі посідає створення різноманітних електронних документів. Як відзначає О. Шульга, результатом застосування комп'ютерних технологій в інформаційній діяльності з'явилося створення нового виду документів – електронних. У суспільства з'явилася можливість фіксувати на електронних носіях не тільки нову інформацію, але й створювати електронні копії раніше виданих документів різних форм (рукописних, друкованих, графічних, аудіо- і відеодокументів та ін.). Електронні документи з погляду зберігання й оперативності доступу до інформації мають більші переваги в порівнянні з іншими видами, тому, формуючи такі колекції, бібліотеки значно розширюють свої можливості по виконанню кумулятивної, меморіальної й комунікаційної функцій, що в остаточному підсумку веде до поліпшення задоволення інформаційних потреб користувачів. Сформувавши фонд електронних документів, бібліотека, з одного боку, одержує їх надійні страхові копії, а з іншої, можливість одночасного обслуговування практично необмеженої кількості користувачів, що перебувають як у приміщенні бібліотеки, так і за її межами [377, с. 100-101].

Нарешті, принципово новими формами представлення предмету педагогічного дискурсу є сучасні електронні засоби навчання та педагогічні програмні засоби, в тому числі комп'ютерні засоби навчання. За визначенням А. Башмакова та І. Башмакова, комп'ютерний засіб навчання – це програмний засіб (програмний комплекс) або програмно-технічний комплекс, який створений для вирішення певних педагогічних завдань, має предметний зміст і орієнтований на взаємодію з особою, що навчається [26, с. 20].

В свою чергу, електронні засоби навчання – програмні засоби навчального призначення, в яких відображена певна предметна галузь, у тій

або іншій мірі реалізована технологія її вивчення, забезпечені умови для реалізації різних видів навчальної діяльності. Електронні засоби навчання, що використовують у навчальних цілях за методичним призначенням, можна класифікувати так:

- 1) навчальні програмні засоби – призначені для узагальнення суми знань, формування вмінь і навичок навчальної або практичної діяльності, а також забезпечення необхідного рівня засвоєння, що встановлюється під час зворотного зв'язку;
- 2) програмні засоби (системи) – тренажери, призначені для відпрацювання вмінь, навичок навчальної діяльності, самопідготовки;
- 3) контрольні програмні засоби – призначені для контролю (самоконтролю) рівня оволодіння навчальним матеріалом;
- 4) інформаційно-пошукові програмні системи, інформаційно-довідкові програмні засоби – призначені для формування вмінь і навичок із систематизації інформації;
- 5) імітаційні програмні засоби – призначені для вивчення певного аспекту реальності, його основних структурних або функціональних характеристик за допомогою обмеженої кількості параметрів;
- 6) моделюючі програмні засоби – призначені для створення моделі об'єкта, явища, процесу або ситуації (як реальних, так і «віртуальних») з метою їх вивчення;
- 7) демонстраційні програмні засоби – призначені для наочного подання навчального матеріалу, візуалізації досліджуваних явищ, процесів і взаємозв'язку між об'єктами;
- 8) навчально-ігрові програмні засоби – призначені для «програвання» навчальних ситуацій;

- 9) дозвільні програмні засоби – призначені для організації позааудиторної роботи, що мають на меті розвиток уваги, реакції, пам'яті тощо [362, с. 369].

Окремої уваги заслуговують питання *медіа-супроводу педагогічного дискурсу*. Як влучно зазначає О. Кивлюк, особливий феномен в еволюції принципів виховної технології полягає в тому, що наукові пошуки й педагогічні експерименти надають важливого значення інтерактивності та гіпермедійній техніці подання знань. Сьогодні це наукові пошуки умов відкритої інтерактивності за допомогою гіпертекстів і гіпермедіа, за допомогою дидактичних вчень і вчень про особистість студента, за допомогою наукових пошуків і відкриттів, які живлять цей напрямок освітньої системи й надають їй все більше й більше інтерактивного забарвлення. Дидактичне використання персонального комп'ютера переживає важливі зміни. Побудову інформатизованого середовища спрямовано на відкритість студента, на комбіноване й одночасне використання численних медіа. В практику освіти впроваджено чимало інтерактивних проектів, що об'єднали потужність комп'ютера з різноманітними медіа [165, с. 331-332].

Медіа-супровід педагогічного дискурсу в сучасних умовах передбачає трансформацію традиційних установ, що виконують дану функцію, та появу нових форм та засобів медіа. В першу чергу це пов'язано з поширенням мультимедійних засобів навчання. Як відзначають С. Загребельний та Т. Решетняк, основою мультимедіа курсу є його інтерактивна частина, яка може бути реалізована лише на комп'ютері. До неї входять: електронний підручник, електронний довідник, тренажерний комплекс (комп'ютерні моделі, конструктори і тренажери), задачник, електронний лабораторний практикум, комп'ютерна тестуюча система [137, с. 15].

Визначаючи перспективи подальшого розвитку мультимедійних засобів навчання (МЗН) в загальноосвітній школі, О. Міщенко звертає увагу

на такі аспекти, як забезпечення матеріальної та науково-методичної бази для використання МЗН:

- оновлення обладнання комп'ютерних класів і кабінетів, що спроможні забезпечити використання інноваційних інформаційних технологій;
- розробка електронних підручників, комп'ютерних навчальних програм і методичних рекомендацій для вчителів щодо використання МЗН);
- дотримання обґрунтованих у сучасній педагогіці вимог до використання МЗН у загальноосвітній школі (психологічних, педагогічних, санітарно-гігієнічних) та подальше їх удосконалення;
- створення якісно нових умов для реалізації творчого потенціалу учнів завдяки доступу до електронних бібліотек, навчальних, наукових та інших культурно та соціально значущих ресурсів мережі Інтернет;
- підвищення кваліфікації вчителів шляхом проведення проблемно-тематичних курсів з питань використання МЗН на окремих шкільних предметах (надання методичної допомоги з питань упровадження й апробації мультимедійних засобів у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл;
- проведення конференцій, тренінгів, семінарів на базі як науково-методичних інститутів післядипломної освіти, так і шкіл передового педагогічного досвіду [227, с. 13-14].

Медіа-супровід педагогічного дискурсу в умовах інформатизації освіти принципово змінює роль та організацію діяльності бібліотечних закладів в системі освіти.

Водночас, О. Матвійчук звертає увагу на автоматизацію бібліотечних процесів та підключення їх до мережі Інтернет, яке має забезпечити доступ до інформаційних ресурсів, що сприятиме проведенню інтегрованих уроків, а також активізації навчально-пізнавальної, комунікаційної діяльності учнів.

Основними засобами автоматизації шкільних бібліотек є мережева інформаційно-шкільна технологія формування, підтримки й вдосконалення автоматизованого банку даних, необхідного для забезпечення навчального процесу [219].

Традиційні бібліотечні заклади в нових умовах перетворюються на медіатеки. Як відзначає О. Ястребцева, поступове наростання процесу інтеграції й координації традиційної бібліотеки та використання нетрадиційних для неї технічних засобів і носіїв інформації часто міняє її назву: центр навчання, центр документації, медіацентр, центр знань, центр засобів інформації, медіатека й ін. Розглядаючи модернізовану шкільну бібліотеку як якісно новий структурний підрозділ школи, О. Ястребцева умовно пропонує називати його «медіатекою». На її думку, медіатека в школі як структурний підрозділ, який включає:

- сукупність фонду книг і всіляких технічних та інформаційних засобів;
- педагогічно обґрунтований комплекс устаткування й меблів для зберігання книг;
- інформаційні і технічні засоби;
- читальний зал з різними робочими зонами, де створені сприятливі умови для індивідуалізації та розвитку творчих здібностей учнів.

Представляючи багатокomпонентне інформаційно-педагогічне середовище, медіатека є таким структурним підрозділом школи, в якому присутні наступні елементи її ефективного функціонування: фонд засобів інформації та технічні засоби для її використання, устаткування й меблі; приміщення для успішної самостійної роботи з інформацією та технічними засобами; співробітники, здатні забезпечити роботу апаратури й творчу діяльність учнів і вчителів з нею [388].

Для своєчасного й повного інформаційного забезпечення освітнього процесу необхідний супровід у формі електронної бібліотеки, за допомогою якої можливо здійснювати пошук в електронному каталозі; отримувати списки літератури для самостійного вивчення; оформляти попереднє

замовлення літератури; отримати в електронній формі будь-яку книгу або статтю з фонду бібліотеки; консультуватися із співробітниками бібліотеки [216, с. 71].

Ще одним перспективним засобом медіа-супроводу педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти стають спеціалізовані інформаційні освітні (педагогічні) мережі. Інформаційні освітні (педагогічні) мережі, згідно з І. Малицькою, можна визначити як систему освітянських (урядових чи неурядових) організацій об'єднаних з метою збору, аналізу, реферування та поширення освітньої інформації серед освітян та широких верств населення, зацікавлених цим напрямком. Інформаційні науково-педагогічні мережі – це нові інформаційні технології, завдяки яким можливе накопичення, аналіз та розповсюдження науково-педагогічної інформації. Вони спрямовані на розвиток та створення інформаційного освітнього середовища відповідно до вимог сучасного розвитку системи освіти [212].

В свою чергу О. Гриценчук розглядає інформаційну педагогічну мережу як інфраструктуру або складовий елемент інформаційного суспільства в освітній галузі, що оперує сучасними засобами інформації та новітніми інформаційними технологіями і здійснює інформаційно-педагогічне забезпечення освіти та зацікавлених верств суспільства [94].

Г. Водоп'ян та А. Уваров модель функціонування педагогічних мережевих структур описують наступним чином. Постійний оперативний зв'язок з колегами й методистами допомагає складатися професійному співтовариству педагогів. Вони відкрито й відповідально вирішують свої професійні завдання. Методичні знахідки та напрацювання кожного вчителя стають загальним надбанням всіх викладачів, оперативно отримують перевірку й апробацію колег. Складається мережеве професійне співтовариство, яке може вирости в дієвого посередника між педагогами й органами освіти, активно допомогти трансформації школи, яка необхідна для якісної підготовки випускників до життя в умовах інформаційного суспільства [64, с. 20].

Важливим аспектом медіа-супроводу педагогічного дискурсу також є залучення засобів масової інформації та комунікації до педагогічного процесу. Спираючись на досвід застосування мас-медійних навчальних технологій у США, С. Шумаєва робить висновок, що за умови доцільного та педагогічно вивіреного їх використання останні позитивно впливають на процес навчання. Так, застосування преси та друкованих періодичних видань сприяє виробленню в учнів критичної обачливості. Застосування навчального телебачення в школах США (освітнього, навчального та науково-популярного) сприяє розширенню словникового запасу та образності мовлення учнів, розвиткові їх мовленнєвих навичок, підвищенню їх загальної мовної та мовленнєвої культури, посиленню зацікавленості та вмотивованості до вивчення різних навчальних дисциплін і до науково-пошукової діяльності загалом [378].

Нові умови, в яких відбувається розгортання педагогічного дискурсу як компонента системи технологій сучасної освіти, вимагають також *підвищення інформаційної грамотності й культури дискурсантів*.

Поняття «інформаційна грамотність», як зазначає Н. Сороко, сформувалось у 1990-ті роки в результаті двобічного підходу до вивчення інформаційної культури: з одного боку, – це позиція бібліотекознавства та науково-інформаційної діяльності, з іншого, – володіння комп'ютерними технологіями. Узагальнюючи ці підходи, Н. Сороко пропонує розуміти інформаційну грамотність наступним чином: це вміння та навички особистості ідентифікувати інформацію, здійснювати ефективний пошук інформації, відбирати й аналізувати, орієнтуватися в інформаційних ресурсах, інформаційних потоках та інформаційних системах. Це поняття на сучасному етапі розвитку ІКТ передбачає також володіння технологічними способами організації та зберігання інформації, що представлена на цифрових носіях [313].

На думку О. Любовікової, інформаційну грамотність характеризують наступні компоненти: вміння виражати свою інформаційну потребу,

формулювати інформаційні запити; знання інформаційних ресурсів; знання можливостей бібліотеки й уміння їх використовувати; уміння вести інформаційний пошук; знання й уміння з обробки інформації; уміння критично мислити, розуміти, оцінювати й творчо використовувати інформацію; уміння користуватися сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями [202].

В свою чергу інформаційна культура особистості розглядається як одна із складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду й системи знань і умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність по оптимальному задоволенню індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій. Інформаційна культура особистості є найважливішим чинником успішної професійної та непрофесійної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві [82, с. 30].

Г. Вишинська виокремлює два рівні розуміння основ інформаційної культури особистості:

- 1) Перший рівень розуміння пов'язаний з розкриттям змісту сукупності знань, навичок, вмінь, що безпосередньо відповідають діяльності людини в інформаційному середовищі за допомогою електронно-обчислювальної техніки (інструментальна складова культури особистості).
- 2) Другий рівень розуміння пов'язаний з характеристикою необхідних змін складових культури особистості – культури світобачення, культури мислення, культури спілкування та співіснування з іншими людьми, культури організації діяльності та інших складових, які можна означити як універсальні складові культури особистості [62, с. 165-166].

А. Коломієць та Д. Коломієць підкреслюють, що інформаційна культура – це, насамперед, глибоке розуміння суті процесів обробки інформації. Відповідно вона передбачає наявність наступних умінь:

- 1) вибирати й формулювати цілі, здійснювати постановку завдань; легко й швидко вирішувати найрізноманітніші завдання на комп'ютері;
- 2) знаходити інформацію в різних джерелах; користуватися автоматизованими системами пошуку, зберігання та обробки інформації;
- 3) виділяти в інформації головне й другорядне; упорядковувати, систематизувати, структурувати дані та знання;
- 4) бачити інформацію в цілому, а не фрагментарно; встановлювати асоціативні зв'язки між інформаційними повідомленнями;
- 5) інтерпретувати інформацію; переводити візуальну інформацію у вербальну знакову систему і навпаки;
- 6) широко використовувати моделювання для вивчення різних об'єктів і явищ; проводити аналіз інформаційних моделей;
- 7) застосовувати різні види формалізації інформації; використовувати для аналізу процесів і явищ бази знань, системи штучного інтелекту та інші інформаційні технології;
- 8) розробляти ефективні алгоритми та реалізовувати їх на комп'ютері;
- 9) інтерпретувати й аналізувати одержані результати; передбачати наслідки схвалюваних рішень [178].

В свою чергу Н. Гендіна наступним чином визначає склад сукупності знань і умінь, що характеризує особу з розвиненою інформаційною культурою [83, с. 21]:

- наявність певного інформаційного світогляду, уявлення про такі загальні поняття, як інформаційне суспільство, інформаційні ресурси,

інформаційні потоки й масиви, закономірності їх функціонування й організації тощо;

- уміння грамотно формулювати свої інформаційні потреби й запити і пред'являти їх будь-якій інформаційно-пошуковій системі, як традиційній, так і електронній, комп'ютерній;

- здатність здійснювати самостійний інформаційний пошук різних видів документів як традиційних, так і нетрадиційних, в першу чергу, комп'ютерних систем і мереж;

- володіння навиками аналізу й синтезу інформації (наприклад, складання простого й розгорнутого планів, конспектування, анотування й реферування, підготовка оглядів, складання бібліографічного опису, оформлення цитат і посилань до наукової роботи, списку використаної літератури і тому подібне);

- володіння технологією інформаційного самозабезпечення: уміння використовувати отримані знання, знайдену, придбану інформацію в своїй учбовій, професійній або іншій пізнавальній діяльності.

Висновки до третього розділу

Підводячи підсумок розділу, підкреслимо такі важливі аспекти задекларованої проблеми. В педагогічному дискурсі наукове знання виступає як форма існування й систематизації результатів пізнавальної діяльності людини, водночас воно є адекватним відображенням об'єктивної реальності в її свідомості, тобто результатом процесу пізнання дійсності, який отримав підтвердження на практиці. Категорія «інформація» визначається (на відміну від знання) як відомості, що передаються за допомогою технічних засобів, умовних сигналів й іншими способами.

Знання й інформація не тільки стали організуючим первнем педагогічного дискурсу доби інформаційного суспільства, але й сам характер педагогічного дискурсу модифікувався. Інформаційна сфера є

системоутворюючим фактором сучасного педагогічного дискурсу. Вперше в історії інформація починає функціонувати не просто як соціальна пам'ять, а як, власне, діючий інструмент в якості засобу прийняття педагогічних рішень (часто навіть без участі вчителя). Технічним базисом педагогічного дискурсу визнається розвиток комп'ютерних технологій і засобів комунікації, котрі кардинально перетворюють різні сфери сучасного суспільства.

Концепція «суспільство знань» ширша за концепцію «інформаційне суспільство», оскільки найкраще відображає складність і динамізм змін, які відбуваються. Найважливіший аспект трактування знання полягає в тому, що воно розглядається як певна частина сукупної інформації, наділеної специфічною якістю, придатною для педагогічного дискурсу, тобто позитивний, життєво важливий зміст, закладений у відповідній частині інформації.

В педагогічному дискурсі, протікання якого обумовлене багато в чому інформаційними ресурсами й знаннями, науковому компоненту належить основна (і навіть визначальна) роль у його розвитку. В сучасній складній ситуації посилюється диференціація й спеціалізація знань, а представники різних сфер науки все менше розуміють один одного, що позначається, зрештою, на якості педагогічного дискурсу. Сьогодні гостро постає питання про те, як організувати педагогічний дискурс в освіті, що необхідно для формування особистості, підготовленої до життєдіяльності в інформаційному суспільстві (суспільстві знань), як можна оцінити результативність та якість педагогічного дискурсу.

Зі зростанням цінності знання та інформації неминуче зростає й важливість наукової складової в педагогічному дискурсі. Засвідчуючи про суспільство знання, в першу чергу, необхідно пам'ятати про значущість не стільки науково-технічного, як науково-освітнього знання.

Інтегруюча функція знання полягає в поєднанні наукового компоненту педагогічного дискурсу з метою отримання конкретних значущих результатів у процесі практичної взаємодії освітньої та наукової сфер. Специфіка

сучасного знання для вирішення проблем педагогічного дискурсу полягає в активному впливі на ці процеси взаємодії комунікаційних та інформаційних детермінантів, що обумовлюють збільшення обсягів знання, але знижують якість його рефлексії, засвоєння і ціннісні підстави.

Поглиблюється спеціалізація наукової діяльності, яка, з одного боку, посилює процеси диференціації та інтеграції різних областей наукового знання, приводячи їх до дисциплінарної перебудови, до формування нових міждисциплінарних наукових галузей. З іншого боку, спеціалізація наукової діяльності істотно змінює вигляд освітнього знання, поскільки освіта як система знань є приблизними «зліпком» наукового знання і цей «зліпок» має таку ж ієрархію, як і наукове знання. Тому система знань сучасної людини немов би «розкладені по полицках», тож цілісного знання в голові людини немає. Внаслідок цього в сучасних умовах максимально необхідний розвиток системності педагогічного дискурсу.

Іншим важливим моментом є ті структурні зрушення, які відбуваються в сучасній науці в напрямку зростання питомої ваги й значущості технічних і технологічних наук, які сьогодні заслужено визнаються пріоритетними. З одного боку, поширення високих технологій сприяє якісно новому рівню причетності до педагогічного дискурсу сучасних наукових знань, а з іншого боку, цей процес пред'являє цілком нові вимоги до змісту, якості самого педагогічного дискурсу, до процесу підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця .

Третім елементом специфіки сучасного стану наукового компоненту педагогічного дискурсу є якість форми освітнього знання, його фрагментарність та епізодичність.

Істотне значення при функціонуванні наукового та освітнього знань в педагогічному дискурсі має принциповий збіг процесів наукового та освітнього пізнання, коли процеси навчання й виховання відбуваються на основі активного наукового пошуку.

Вирішення проблем педагогічного дискурсу через інтеграцію вітчизняних систем освіти і науки пов'язане з тим місцем у світі, яке Україна буде спроможна зайняти в умовах процесів глобалізації, використовуючи переваги своєї освітньо-наукової традиції.

Інформаційна площина педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти передбачає створення в процесі інформатизації освіти спеціального інформаційного навчального (освітнього) середовища. Центральне місце при цьому посідає впровадження сучасних інформаційних технологій педагогічного дискурсу, в першу чергу комп'ютерних, мережових, мультимедійних та інтерактивних. Завдяки впровадженню та поширенню означених технологій відбувається суттєва трансформація традиційних форм представлення предмета педагогічного дискурсу, зокрема, в межах міжособистісного спілкування дискурсантів та через друковані матеріали, а також з'являються принципово нові форми, наприклад, електронні засоби навчання та педагогічні програмні засоби.

В цілому нові інформаційні технології в освіті включають три складові:

- 1) Технічні пристрої, програмне і навчальне забезпечення. До сучасних технічних пристроїв, окрім комп'ютера, відносяться принтер, модем, сканер, теле- і відеоапаратура, пристрої для перетворення інформації з однієї форми в іншу тощо.
- 2) Другою складовою інформаційних технологій є програми, що керують роботою на комп'ютері, обслуговують цю роботу.
- 3) Третьою і найголовнішою складовою інформаційних технологій з позицій дидактики є навчальне забезпечення, це, по суті, особливий клас програм – навчальні програми, навчальні системи. Саме вони й задають, визначають процес, технологію комп'ютерного навчання.

В даний час існують бази і банки даних, гіпертекстові системи, створені спеціально для навчальних цілей. Серед навчальних систем найбільш поширені такі: для тренування умінь і навиків; для формування знань, у тому числі наукових понять; програми з проблемного навчання;

імітаційні й моделюючі програми; дидактичні ігри. До найбільш складних програм відносяться інтелектуальні (в тому числі експертні) навчальні системи. Медіа-супровід педагогічного дискурсу в умовах інформатизації освіти принципово змінює роль та організацію діяльності бібліотечних закладів в системі освіти. Важливим аспектом медіа-супроводу педагогічного дискурсу також є залучення засобів масової інформації та комунікації до педагогічного процесу.

Чинником, що суттєво впливає на сучасні умови функціонування педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти, є Інтернет. Залучення в освітній процес Інтернету приводить до трансформацій освітніх парадигм, що знаходить вираз у зміні способу передачі інформації під час процесу навчання. Нові типи освіти, втілювані за допомогою Інтернету, руйнують традиційний поділ учасників освіти на суб'єктів та об'єктів навчання. Тепер кожен учасник дискурсу може бути і тим й іншим, виконувати функції того, хто вчить, того, хто вчиться та навіть того, хто спостерігає за учбовим процесом. Всі зазначені типи освітніх взаємодій динамічно й спонтанно організовуються в межах одного навчального процесу.

Прикладами нових форм представлення предмета педагогічного дискурсу в рамках міжособистісного спілкування за допомогою мережі Інтернет є комунікація через електронну пошту, соціальні мережі, блоги, спеціалізовані форуми та інші Інтернет-сервіси. Особливе місце при цьому посідає така форма комунікації між педагогом та учнями / студентами як Інтернет – сайти, що створюються й підтримуються різними суб'єктами педагогічного дискурсу. Окрім цього, ефективна реалізація інформаційного супроводу педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти залежить від підготовки його суб'єктів до використання всіх можливостей та ресурсів інформаційного навчального (освітнього) середовища, що актуалізує проблему підвищення інформаційної грамотності й культури дискурсантів.

РОЗДІЛ 4

АКСІОЛОГІЧНІ ПРІОРИТИТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

4.1. Протиріччя впровадження філософії педагогічного дискурсу в систему сучасної української освіти

Як і будь-який процес, педагогічний дискурс розгортається через суперечність. В її основі – проблемна ситуація, з якої власне дискурс розпочинається і на розв’язання якої він спрямовується. Проблема ситуація породжує систему «внутрішніх суперечностей». Разом з тим, в його ході виникає низка «зовнішніх суперечностей», обумовлених з одного боку, якостями й характером дискурсантів, з другого – умовами, в яких розгортається дискурс. Зупинимось на розгляді цих проблем більш детально.

Перш ніж говорити про концептуально значимі характеристики педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти, треба зупинитися на побутуючих визначеннях поняття «дискурс». Сьогодні прийнято виділяти три основні підходи до його розуміння:

- дискурс як текст, що актуалізується у певних умовах з урахуванням екстралінгвістичних параметрів (у лінгвістиці);
- дискурс як спілкування, що реалізується в ході визначених дискурсивних практик (в соціології, соціальній семіотиці, політології); дискурс як вид речової комунікації (в філософії, логіці) [122, с.311].

Особливістю освітнього середовища є наявність всіх трьох зазначених компонентів у педагогічному процесі, а тому педагогічний дискурс повинен розглядатися як єдність текстової, лінгвістичної та комунікативної складової. Кожен дискурс – це соціокультурна реальність, що сама перетворює себе, своєрідна причина самої себе. У дискурсанти можуть поводитися так, як поводяться люди на площі, міжнародному форумі, політичному мітингу,

комп'ютерній конференції в Інтернеті, науковому конгресі, засіданні вченої ради, зібранні творчого співтовариства, ринку, полігоні. Тобто, дискурс – це мовна практика, тобто живе середовище спілкування його учасників з будь-яких подій, приводів, проблем [180, с.9].

В свою чергу, педагогічний дискурс – це об'єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сміслових комунікацій суб'єктів освітнього процесу, що функціонує в освітньому середовищі, яка включає учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності й змістовну складову, забезпечує надбання студентами випереджаючого досвіду в проектуванні та оцінці будь-якого педагогічного чи соціального явища відповідно до норм культуротворчої діяльності [121]. Даний вид особистісного досвіду можна розглядати як досвід культурного співавторства в спільній творчій діяльності студента та викладача по перетворенню соціальної та педагогічної реальності. Деякі дослідники (В.Карасик, О.Каратанова, М.Олешков та ін.) розглядають навчально-педагогічний дискурс як форму «суспільної практики», «спеціальний різновид клішованого спілкування між людьми, які можуть не знати один одного, але повинні спілкуватися відповідно до норм даного соціального інституту» [74, с. 10].

Традиційно українська освіта уникала дискурсивності. Оскільки інституціалізація освіти та становлення розвинених масових її форм припадає на початок ХХ ст., то українська освіта формувалася за радянської тоталітарної системи. Якщо брати до уваги думку О.Базалука [21], то в радянській системі освіти, що містить багато аспектів, котрі й досі переважають в освіті України, вважалося, що педагог є наставником, який своїм прикладом, досвідом та знаннями, повинен наставляти учнів (студентів), «вести їх за собою». В ідеалі ця умова правильна, тому що високо розвинута особистість педагога за рахунок свого авторитету, досвіду та знань, є спроможною підняти планку внутрішньої досконалості студента на високий рівень та стимулювати учнів досягти цього рівня. Від такої тези ще не відмовлялися освітні системи різних країн.

Як свідчить О.Фатхутдінова у книзі «Дослідницькі університети США: механізм інтеграції науки та освіти», дослідники знаходять підтвердження, що й американська модель освіти притримується цієї умови та втілює її на практиці. Але якщо в європейсько-американській моделі освіти тезис «педагог – це наставник» розуміється як вільне та взаємно розвинене спілкування викладача та студента, то в системі освіти України ця умова набула авторитарних рис, коли замість того, щоб спонукати й прилучати учнів та студентів до досконалості, особистого прикладу, педагоги перейшли до відкритого примусового, психічного й духовного насилля[338, с. 182].

Крім того, сформована в класичній парадигмі, система освіти України продовжує відтворення саме такого розуміння освіти, незважаючи на те, що європейський освітній простір будується на дещо інших засадах. Представники класичної парадигми виводили (й виводять) знання про людину із загального, світоглядно-філософського уявлення про світ (незалежно від того, чи сприймався він як матеріальна субстанція або ж як буття духу чи ідеї), розглядаючи людину як його частину, вторинну й цілком залежну від нього. Викладач у цьому разі виступає як посередник, що передає одержану систему знань учневі й уособлює собою корпоративну мудрість класиків, які стоять за ним і яких він лише артикулює. Його індивідуальна значущість визначається тільки тим, наскільки майстерно й адекватно він доносить до аудиторії усталені позиції загальновизнаних авторитетів.

Система знань тут панує і над викладачем, і над учнем. Класична освіта вимагала збереження та засвоєння класичних взірців, була рухом від минулого до сучасного, мала насамперед відтворювальний характер. Для неї характерна формалізована, бюрократична педагогіка, яку можна характеризувати як до певної міри авторитарну: вона розглядає учня як пасивний об'єкт, який треба примусово наповнити знаннями відповідно до попередньо опрацьованих до деталей і прийнятих програм і методики. Навчання відбувалося як процес накопичення певного обсягу інформації,

оволодіння й здатність маніпулювати якою вважалися ознакою освіченості людини[167, с. 24]. Сьогодні система освіти України демонструє саме таку усталену десятиріччями модель, де взагалі не існує педагогічного спілкування, а тому педагогічний дискурс у всій повноті розуміння також ускладнений.

Як визначають дослідники, головна відмінність між традиційними і сучасними типами освіти полягає в тому, що вони відштовхуються від різних принципів – принципу причинності, в першому випадку, і принципу сизигійності, – у другому[167, с. 25]. Як відзначалося, традиційні типи освіти базуються на причинно-наслідковому механізмі розгортання думки, де причиною й основою мислення вважається або об'єкт (класичний підхід), або суб'єкт (некласичний підхід). Постнекласична методологія виходить з іншого, що вона враховує той факт, що сьогоденні реалії роблять тривіальним твердження, ніби не світ і не людина існують самі по собі, а їх цілісність, яка і повинна бути й таки стає сьогодні головним об'єктом уваги. В межах цієї цілісності, – і це принципово, – абсолютний поділ на об'єкти і суб'єкти втрачає сенс. Метою справді повинна бути творчість, але не як самоціль і не за будь-яку ціну, а як синергія. Саморозвиток людини має сенс тоді, коли він одночасно є умовою подальшого взаєморозвитку людини й суспільства.

Оскільки радянська система освіти не мала проблемних ситуацій, вона також уникала дискурсу. В роботах дослідників обговорюється та обґрунтовується класифікація форм дискурсу, а саме монолог, діалог і символ [364, с. 11]. Монолог припускає не тільки того, хто говорить, але й адресата. Тому ми можемо стверджувати, що монолог є окремим випадком діалогу, хоча в понятті діалогу більше акцентується діяльність говоріння, тоді як у понятті монологу – його результат. Крім того, монолог можна у певній мірі трактувати як діалог із самим собою. В соціальному плані плоди монологічного дискурсу можуть бути досить гіркими, адже монолог припускає єдино можливу правду, яку можна стверджувати будь-якими

засобами, у тому числі й насильництвом. Вище соціальне втілення монологу виявляється в крайньому авторитаризмі, що переростає в тоталітаризм. Подібний історичний досвід ХХ ст. породив достеменно усвідомлення необхідності діалогічної побудови соціальних відносин. Українська освітня система побудована також на принципах монологічного дискурсу. Викладач налаштований на викладання певного обсягу матеріалу та перевірку його механічного колективного засвоєння. За таких умов діалогічний дискурс неможливий, значення дискурсу взагалі зведено до мовної ситуації. Символ також входить до структури педагогічного дискурсу в невербальній формі (певні знаки, розташування в класі чи аудиторії, одяг тощо).

Відтворення соціокультурного порядку передбачає в педагогічному дискурсі наявність діалогу й взаєморозуміння між суб'єктами соціокультурних відносин. Але це, в свою чергу, вимагає деякої уніфікованої інтерпретації моделей взаємодії, наявності спільних цілей і цінностей, а також більш-менш однакових уявлень про своє «Я». Освіта націлена на створення або відтворення гомогенного соціокультурного поля, в якому індивіди з різними здібностями, можливостями й «культурним багажем» могли б здійснювати спільні дії, розуміти один одного й порівнювати індивідуальні та колективні інтереси й і потреби. У цьому зв'язку освітньо-педагогічний дискурс вибудовується як відтворююча діяльність, як процес такого опису та пояснення, під час якого індивіди наділяються універсальними характеристиками, які змогли б полегшити досягнення суспільного консенсусу. Більше того, дискурс освіти нормує характеристики та дії індивідів, створюючи різні класифікаційні схеми (наприклад, система оцінки знань, рейтинг вузів, атестації)[173].

З іншого боку, освіта створює самостійні суб'єкти, здатні приймати рішення й здійснювати вибори, ґрунтуючись на особистому досвіді, а не підкоряючись силі, яка перманентно змушує. Освіта виробляє соціокультурні відмінності, й, відповідно, педагогічний дискурс, орієнтований на індивідуалізацію та суб'єктивацію, реалізуючи мети опису та пояснення

індивідуальних характеристик. Крім цього, він надає алгоритм самореалізації індивідів.

На підставі даного аналізу можна стверджувати, що саме діалогова форма дискурсу в системі технологій сучасної освіти найбільш оптимальною в сучасних соціокомунікативних відносинах. У свою чергу, в структурі діалогу дослідниками виділено два типи дискурсивної взаємодії – співробітництво і конфронтація (на основі критерію збігу чи розбіжності інтересів і цілей сторін), які відбиті у двох моделях діалогу: кооперативній і конфліктній. Елементи конфронтації зводять нанівець продуктивний діалог, а діалог-співробітництво створює передумови для формування нового дискурсу. Кооперативний діалог як бажана форма дискурсу, можливий лише у випадку дотримання певних сталих умов взаємин:

- урахування дійсних інтересів сторін; сприйняття партнера як рівного, що має право на власну думку і власне рішення;
- дискусійний характер спілкування; використання загальних засобів спілкування для адресанта й адресата;
- кількість і компетентність учасників діалогу [364, с. 10].

На жаль, саме ці характеристики не притаманні українській системі освіти, де діалогічна форма дискурсу й досі носить випадковий характер.

В даний час практика педагогічної діяльності рясніє не тільки невирішеними, але часом навіть і не поставленими, не відрефлексованими наукою проблемами. Можливо, це пояснюється тим, що криза суспільства і держави спричинила дегуманізацію освіти, внаслідок чого утворилося зачароване коло, коли оволодіння педагогічними знаннями, новими технологіями та мисленням, які є за своєю природою гуманітарними, будується за технократичним типом з його жорсткістю обмежень й однозначністю висновків[121].

Такий технократичний підхід характерний для класичної парадигми освіти, але на сьогодні вона практично вичерпала себе і не завжди відповідає вимогам сучасного суспільства. Стан класичної парадигми все більше

визначається як кризовий з наступних причин: По-перше, тому, що вона є, на думку представників Римського клубу, «підтримуючою освітою», переважно зорієнтованою на репродуктивне знання. Процес навчання зводиться до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування в різних видах діяльності. По-друге, її сциєнтистський, раціонально-знаннєвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації знання в сучасному суспільстві. По-третє, поряд із раціоналізмом як однією з провідних засад класичної парадигми освіти «великих втрат» зазнала ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя. Європейський монолог усе більше перетворюється на планетарний діалог. Теперішня геокультурна та геополітична картина світу стає більш схожою на плюралістичний образ дискурсу різних цивілізацій із ціннісно рівнозначними історичними надбаннями, ніж на втілення ідеї загального руху всіх країн до єдиної суспільної довершеності. По-четверте, пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, котрий все більше ускладнюється [342].

Таким чином, для протидії технократичності дискурсу в системі технологій сучасної освіти потрібен розвиток гуманітарної складової, яка має бути спрямована в першу чергу на зміни: цільової орієнтації; індивідуально-особистісних смислів освіти, які виступають в якості перетворюючого й перетворюваного початку; характеру міжсуб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; типу професійного мислення й поведінки педагога, що припускає особистісно-гуманну орієнтацію; змістовної сторони навчального процесу; статусу знань: з мети навчання на засіб, інструмент для досягнення навколишнього світу; природи та характеру застосованих педагогічних технологій; способів сприйняття, осмислення й суб'єктивного трактування явищ соціальної та педагогічної реальності на основі рефлексії, інтерпретації, пошуків особистісного сенсу [121].

На жаль, при наданні освіти в Україні переважають авторитарні підходи. Викладачі «ведуть» студентів від курсу до курсу, нав'язуючи їм той чи інший об'єм знань, та змушують їх заучувати матеріал. Такий підхід, безумовно, на порядок простіший та доступний викладачу, який у сучасній освітній (в тому числі й ВНЗ) ієрархії має власні визначені повноваження [338, с. 185]. Так зване «проблемне навчання» скоріш декларувалося, а ніж здійснювалось. Основною метою проблемного навчання є забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей навчальних задач або завдань, за допомогою розв'язування пізнавальних, які не до кінця визначені. Однак, сьогодні проблемне навчання залишається більшою мірою теоретичною моделлю розвивального навчання, бо не реалізується на практиці як один з головних психологічних принципів розвивального навчання. Пов'язано це з тим, що основні ідеї й моделі проблемного навчання не втілені в педагогічно виправданій технології навчання.

Для виправлення ситуації у вищій освіті України, пропонується дослідниками підтримати позицію, висловлену О.Новіковим, яка полягає в переході від позиції «педагог веде учня (студента) за собою» у позицію «учень (студент) йде вперед» [243, с. 8]. Коли ми актуалізуємо в педагогічному дискурсі умови «учень (студент) йде вперед», ми, тим самим, впроваджуємо в систему освіти принцип домінування: самоосвіти, самонавчання, самопідготовки тощо. Це дозволяє залучати до освітнього середовища всі зазначені вище елементи педагогічного дискурсу, який має істотні відмінності та вимагає реалізацію його сутнісних характеристик. Позначимо найбільш значимі з них:

- 1) дискурс в педагогіці постає не як ізольована й задана наперед темою текстова або мовна структура, а як єдність мови, свідомості й діяльності;

- 2) виявлення ролі дискурсу в педагогіці пов'язано зі становленням комунікативної компетенції людини, аналізом понятійно-термінологічного складу педагогіки або мови педагогіки в контексті сучасного наукового знання, осмисленням гуманітарної природи педагогічного знання;
- 3) трансформації розуміння дискурсу в педагогіці являють собою сходження до нормативності (в розумінні нормативності не тільки як опис норми, що забезпечує відтворення мови педагогіки, адекватної сучасним завданням освіти та виховання, але і як опис норми, що забезпечує відтворення педагогічної діяльності в цілому) [264].

Запровадження педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти залежить і від соціального оточення, педагогічного співтовариства, *тому нинішні підходи нашкоджуються на суперечність «опору традиції», яку потрібно подолати.* Часто психологічні бар'єри обумовлені не тільки індивідуальними особливостями педагога, а й соціально-психологічними рисами спільноти, до якої він належить. Зовні внутрішньо-особистісний бар'єр проявляється в захисних висловлюваннях, які часто відображають поширені в суспільстві стереотипи стосовно конкретних інновацій. Такі варіанти антиінноваційної свідомості й поведінки найчастіше проявляються на стадії сприйняття нововведення. На стадії його освоєння противники нововведення використовують автономно або в різних поєднаннях іншу систему методів [16, с. 14].

Сучасні дослідники для вирішення даної проблеми пропонують обґрунтування педагогічного дискурсу на основі компетентнісного підходу. Необхідність його використання продиктована, з одного боку, бажанням досягти якості педагогічного дискурсу, відповідного сучасним потребам розвитку окремої особистості та всього суспільства, з іншого – розумінням безперспективності екстенсивного шляху вирішення проблеми за рахунок збільшення обсягу знань або зміни змісту знань з окремих предметів. Для

успішного здійснення педагогічного дискурсу його учасники повинні володіти професійно-педагогічною, загальнокультурною та дискурсивною компетентностями, які, на відміну від узагальнених універсальних знань, мають дієвий, практико-орієнтований характер і спрямовують людську діяльність на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій. Це є однією з основних педагогічних умов успішного здійснення педагогічного дискурсу [121].

Як зазначалося вище, дискурс виступає різновидом педагогічного спілкування. Досліджуючи його в умовах контакту вчителя з учнем, науковці виділяють типові помилки, обумовлені хибними цільовими настановами стосовно суттєвих особливостей досліджуваного феномена, індивідуальними характеристиками поведінки (інтенсивна жестикуляція, повільний або занадто швидкий темп мовлення, слабо розвинена гнучкість мислення), несформована емпатія (відсутність схильності до того, щоб поставити себе на місце певної вікової категорії учнів). До цього слід додати помилки педагога в словесних (монотонність мовлення, вади дикції, невміння використовувати інтонації, незнання ролі пауз, неправильність наголосів, часте мовчання) та безсловесних прийомів (скутість рухів, відсутність значимо виразних жестів, невиразність погляду)[16,с.15]. Подолання цих помилок сприяє налагодженню педагогічного спілкування, а отже й більш ефективному формуванню особистості.

В реальній ситуації педагогічного дискурсу процеси соціалізації та індивідуалізації не ізольовані один від одного, а пов'язані між собою, оскільки педагог ставить завдання цілісного розвитку особистості, а тому повинен таким чином зорганізувати педагогічний дискурс, щоб в ньому поєднувалися різні педагогічні підходи, альтернативні техніки, широкий спектр різних методичних прийомів тощо. Особистісно орієнтована концепція сучасної освіти полягає не в формуванні індивіда із заздалегідь відомими якостями, а в створенні умов для їх прояву, адже концептуальним у ній є категорія особистості – як унікальної, неповторної самобутності

індивіда, здатного побудувати власну життєву траєкторію та самореалізуватися в мінливому світі [254, с.21].

В соціальному дискурсі формуються й затверджуються соціальні норми, принципи, дії та цінності. Процес обґрунтування в разі необхідності припускає конкуренцію різних точок зору. Тому дискурс не може обійтися без елементів дискусії, полеміки, суперечки. Результатом соціального дискурсу є прийняття кінцевого рішення, консенсусу, що, власне, й робить дискурсом дебати різного роду. Але цей кінцевий результат в разі необхідності перетворюється на діалог в процесі його обговорення [364, с. 9].

Однією з головних особливостей сучасних комунікаційних процесів у сфері вищої освіти є стимулювання й підтримка активності студента (користувача). Виходячи із завдань, котрі ставляться перед ним, і проблемних ситуацій, він ініціює діалог, який розвивається, підтримується й коректується педагогом [188, с.139].

Таким чином, освітній дискурс в системі технологій сучасної освітиможна розглядати як вид дискурсу, що створюється суб'єктами освітнього процесу в комунікативно-мовленнєвої взаємодії на основі ціннісних установок, цілей, знань, рефлексії, мислєдїяльності, промовах, текстах, спрямований на пошук і вибір індивідуально-особистісних та професійних смислів педагогічної діяльності, виступаючи засобом формування дискурсивно-проективної компетентності педагога. В педагогічному дискурсі центральний учасник дискурсу – вчитель – передає учням знання, повідомляє норми поведження й основи моралі, котрі були накопичені суспільством раніше й культивуються в суспільстві зараз. Учитель при цьому виступає своєрідним виразником концентрованого досвіду, мудрості багатьох попередніх поколінь і володіє достатньо високим авторитетом у суспільстві. Для досягнення даної мети учасники педагогічного дискурсу повинні вирішити ряд певних комунікативних завдань, адже задача – це мета, задана в певних умовах. Створення полідискурсивності простору в освітньому процесі багато в чому залежить

від того типу знання, на якому будується освіта. В свою чергу, знання на нинішньому етапі розвитку культури, науки й цивілізації не припускає роботу із застиглими пластами інформації. В якості об'єкта пізнання і, в цьому сенсі, матеріальною основою пізнавального процесу, виступає не стільки інформація, скільки методологія поводження з нею: критичне сприйняття, різні форми розуміння, тлумачення, інтерпретація [369, с. 194].

На сучасному етапі дискурсивні аспекти педагогіки в загальному вигляді зводяться до наступного: яким чином повинна бути організована педагогічна діяльність (як в теоретичному, так і в практичному рівні), щоб мовні та позамовні характеристики дискурсу сприяли успішному й ефективному вирішенню проблем навчання і виховання людини. Поряд з очевидним змістом освіти, зафіксованому в освітніх стандартах, програмах і підручниках, існує його «прихований зміст», який виявляється, наприклад, в укладі освітньої установи, «специфічна атмосфера» якого також визначає освіту [264].

Крім того, А.Остапенко й А.Касатіков виділяють поряд з явною приховану педагогічну реальність, яка об'єднує безліч чинників освітнього життя, прямо або побічно впливають на процес навчання. На їхню думку, незважаючи на те, що поняття «прихована педагогічна реальність» нова і не конкретизована в сучасній педагогіці, її описують В.Сухомлинський, вводячи поняття «фон», І. Фрумін, виходячи з поняття «контекст», та І.Тубельский, спираючись на поняття «уклад» [161,с.17]. Досвід практичної діяльності свідчить про реальне існування «двох освіт»:

- перша – представлена в програмах, підлягає обов'язковому засвоєнню й контролю,
- друга – «прихована освіта», що є свого роду вторинним продуктом освітнього процесу. Сюди, по суті, відносяться всі ті чинники освітнього процесу, які породжують позицію, культуру, компетентність, особистісний досвід та інші елементи освіченості, які не можна «скласти» з набору знань і умінь.

І, як це часто буває в процесі соціальних перетворень і модернізацій, – те, що раніше було «побічним», тепер опиняється в центрі уваги [121].

Таким чином, існує взаємозв'язок між явним дискурсом, котрий знайшов відображення в моделях педагогічних систем і нормативних документах, та прихованим дискурсом, котрий втілений в ланцюжку реальних педагогічних подій. Мовні аспекти педагогіки (зафіксовані в мові або в тексті, дозволяють розкрити сутність природи педагогічного знання) знаходяться в межах явного дискурсу, а позамовні (зафіксовані в педагогічній діяльності й дозволяють сформулювати орієнтовну основу її проектування) – в межах прихованого дискурсу. Для створення ефективної системи необхідно враховувати й неявний педагогічний дискурс, оскільки він впливає на особистість більше, а механізмів виявлення, фіксації та оцінки його науковцями ще не розроблено.

На відміну від попереднього питання, проблеми втілення педагогічного дискурсу плідно вивчаються науковцями. На думку О.Невмержицького, можна виокремити такі зовнішні бар'єри:

- по-перше, соціальні (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства);
- по-друге, організаційні (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розроблення та впровадження педагогічних інновацій);
- по-третє, методичні (брак методичного забезпечення нововведень, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики);
- по-четверте, матеріально-технічні (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної плати) [239, с. 75].

До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні), які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Це такі психічні стани, котрі виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність.

Опір нововведенням є проблемним явищем. Він може поставати як відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів тощо. Часто на шляху нового стає консервативний до новацій досвід роботи. Певні проблеми щодо цього пов'язані з особливостями мислення багатьох педагогів, які орієнтуються на здоровий глузд і побутові уявлення про свою професійну діяльність. Ці уявлення зводяться до висновку, що педагог повинен добре знати свою справу, а все інше – зайве. Заважають інноваціям застарілі, консервативні інструкції, розпорядження і накази, намагання органів управління освітою все зарегламентувати, карати за будь-які відхилення. Щоб подолати всі ці бар'єри, педагог нерідко повинен не тільки осмислити, обґрунтувати інноваційну ідею, а й виявити громадянську мужність для її реалізації [305, с. 207].

Суб'єктивно кожен дискурсант налаштований на відстоювання власної точки зору й тому несе з собою внутрішню суперечність дискурсу. Тому дискурс – це, перш за все, діалог, який розглядається як первинна форма дискурсу, наділений певними особливостями, котрі базуються на характерних рисах усної мовної діяльності.

З цієї позиції головним чинником впровадження педагогічного дискурсу є освітня практика. В системі освітньої діяльності зміст навчально-виховного процесу формує духовні запити учнів, озброює їх знаннями, способами пізнання й перетворення світу, розкриває шляхи та форми задоволення матеріальних і духовних потреб, забезпечує інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток, сприяє збереженню та зміцненню психічного й фізичного здоров'я тощо, тобто створюється й розвивається багатство мови індивіда, розмаїття лексичного репертуару та його стилістична гнучкість, що в узагальненому вигляді становлять мовну картину світу індивіда. В багатстві мовного світу відбивається багатство думок і почуттів людини. Зміст і форма, як дві сторони мовної картини світу особистості, органічно

пов'язані, отже, формування мовної особистості учня забезпечує його духовний світ.

Освітня практика віддзеркалює особливості не лише дискурсивної поведінки як різновиду мовленнєвої діяльності, спрямованої на усвідомлення та утворення цілісних мовних текстів, а й дискурсивного мислення, яким є особливий вид вербального мислення, що забезпечує процеси породження та значеннєвого сприймання дискурсів. Отже, освітня практика й педагогічний дискурс взаємозумовлені та взаємопов'язані як соціокультурні феномени сучасності. Ознакою сьогодення є той факт, що реальна педагогічна дійсність еволюціонує дещо швидше, ніж педагогічна теорія, яка покликана розробляти як моделі відповідних педагогічних систем як освітніх практик, так й умови розвитку мовної особистості в них, що повинно стати перспективою дослідження проблеми [284, с. 26].

Як видно з попереднього, в основі будь-якої комунікативної стратегії, та, відповідно, й педагогічного дискурсу, лежить мова. Як зазначають фахівці, мова – складна розвивальна семіотична система, специфічний і універсальний засіб об'єктивування змісту індивідуальної свідомості, культурної традиції. Мова володіє такими інтерпретаційними можливостями, які дозволяють планувати мовну дію, тобто використання мови, за якою в модель світу реципієнта (слухача, читача) вводяться нові знання і модифікуються ті, що вже є. Мова – «інструмент соціальної влади, оскільки висловитися нейтрально неможливо: будь-яке використання мови припускає ефект впливу. Здійснення «соціальної влади» припускає, що за мовним виразом завжди стоять чийсь інтереси, погляди, мета. Ці інтереси визначають комунікативну мету. Останні можуть бути описані не просто в термінах конкретних мовних актів і пропозицій, а через поняття вищого рівня, наприклад, глобального наміру (глибинної стратегії) та комунікативної тактики [304, с. 52].

Мовна діяльність переважно мотивується немовними завданнями. Ефективність їхнього вирішення є одним із найважливіших критеріїв, за яким

люди здійснюють вибір мовних засобів. Прагнення досягти максимального результату передбачає планування, яке, у свою чергу, визначає стратегію того, хто говорить [135, с. 89]. Отже, мовна комунікація – це стратегічний процес, основою якого є вибір оптимальних мовних ресурсів. Передача повідомлень у процесі комунікації може бути розглянута як серія рішень того, хто говорить. Більшість із них приймається несвідомо, автоматично. Окрім володіння граматикою, лексикою та іншими мовними засобами, до останнього виду знань належать знання про світ речей, понять про внутрішню логіку процесів, а також набір презумпцій та очікувань, загальних для конкретної соціальної групи.

В структурі комунікацій останнім часом набуває поширення комунікативний дискурс як технологія, котра покликана посилити міжкультурний діалог. Слід підкреслити, що саме поняття дискурсу задає нову теоретико-методологічну перспективу подолання культурних викликів, оскільки орієнтує на перехід від монологічного й позаконтекстуального розгортання теоретичної рефлексії до організації конструктивної та відповідальної комунікації, поскільки «в неозорій множині різних визначень концепту «дискурс» немає й не передбачається такого його визначення, котре можна було б вважати єдино правильним» [319, с. 20].

Дискурс – це єдність мовленнєвої практики (діалогу, полілогу, інтеракції між його учасниками) й контексту (середовища, місця, топосу) її розгортання, зустрічі й взаємодії його учасників – представників певних культур. Виходячи з цього, В. Лукьянець, О.Кравченко та інші зазначають, що в рамках дискурс-аналізу будь-який дискурс – це водночас і лінгвістичний, і соціокультурний феномен. Такий дискурс виникає та еволюціонує в соціумі, культурі, життєвому світі людини, він здатний не тільки відчувати на собі вплив соціокультурного середовища, а й справляти на нього зворотний активний вплив, котрий може бути й позитивним, і негативним, і навіть згубним для самого соціуму [135, с. 91].

Проблема дискурсу української системи освіти полягає в тому, що існуючий навчальний матеріал (програми, підручники тощо) практично однозначний і односпрямований, він не утримує в собі «дискурсного знання», не має предмета дискурсу. Це викликано багатьма причинами, зокрема вчені відзначають нерівноцінними статуси вчителя та учнів. Їхні ролі суворо регламентовані й детерміновані соціальним статусом. Викладач вибирає предмет мовного спілкування (тему уроку, тему виховної бесіди тощо), шукає функціональні мовні стратегії. Він дає дозвіл учням включитися в діалог, перериває контакт за своїм розсудом; визначає тривалість комунікації в часі. Викладач вибирає стиль спілкування. У цьому сенсі в педагогічній науці та шкільній практиці паралельно розвиваються два базових альтернативних напрямки: педагогіка вимог (авторитарна) і педагогіка гуманістична, особистісно орієнтована, розвиваюча.

Г. Ксензова називає наступні риси авторитарної педагогіки:

- викладач у навчальному процесі найбільше стурбований організацією своєї діяльності на уроці й оволодінням численними прийомами для залучення учнів до свого плану, свого сценарію уроку, при цьому учням відводиться роль об'єкта педагогічних впливів;
- базовим способом навчання визнається інформаційно-пояснювальний, який заснований на монологічній формі роботи;
- інформаційний режим навчання немислимий без жорсткого контролю й високої частоти оцінювання [74, с. 8].

Все назване обумовлює виконання вчителем масової школи трьох основних функцій: інформуючої (виклад готової інформації із залученням різних видів ілюстративного матеріалу), контролюючої й оцінювальної. Головний недолік такого навчання – обмежені можливості для реалізації й розвитку потенційних здібностей дитини.

На зміну інформаційно-пояснювального способу навчання приходять діяльнісно-практичний, в основі якого – самонавчання школярів. Змінюється позиція вчителя. Він виконує такі функції:

- створює умови для залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності;
- стимулює навчальні дії для досягнення поставлених цілей, забезпечує емоційну підтримку дітей в процесі роботи, створює ситуацію успіху для кожної дитини, підтримує загальний позитивний емоційний фон;
- проводить разом з дітьми експертизу отриманого результату.

Культурні функції освіти припускають безперервне конструювання, відтворення та підтримання певних соціальних зразків, що, головним чином, здійснюються в дискурсній практиці. Важливим питанням є те, хто визначає значимість реальності, та, відповідно, хто наділяє дискурс освіти ресурсами формування. Очевидним є те, що суб'єктами, «адресантами» відтворюючого дискурсу є не тільки власне педагоги, але й політики, адміністративні працівники, вчені, медики – тобто всі суб'єкти, зацікавлені в значущості трансляції соціокультурного досвіду, світогляду, цінностей, а також у цілісності сприйняття реальності «об'єктами освіти». Ця обставина дозволяє говорити про ще одну проблему освітньо-педагогічного дискурсу – пошуку способів закріплення культурних та інституціональних цінностей в умовах «дискурсної боротьби» з цінностями інших інститутів чи інших культур і субкультур. Поширеною є ситуація низької довіри учнів до цінностей, знань і норм, які транслуються вчителем і, навпаки, високий інтерес до установок неінституційних субкультур; дискурс освіти орієнтований на «нейтралізацію» або, якщо це співвідноситься з інституційними інтересами, на «гармонізацію» дискурсів інших соціокультурних середовищ [173].

Таким чином, зрозуміло, що педагогічний дискурс в системі технологій сучасної освіти – це складне утворення, яке не може бути визначено лінійно.

Аналіз основних ознак педагогічного дискурсу дає змогу виявити такі його особливості, котрі полягають у наступному:

- своєрідній суспільній меті (соціалізації члена суспільства, розширенню його пізнавальних можливостей у організованому навчальному процесі);
- особливостях психологічних характеристик суб'єктів педагогічного спілкування, що виявляється в мотивації діяльності (наприклад, пов'язаної з навчанням мови чи опануванням мови для подальшого становлення особистості);
- хронотопі (єдності часу й місця, які характеризують те чи інше спеціально організоване заняття);
- цінностях, притаманних цьому виду спілкування як основі формування світоглядних засад учня (шанобливе ставлення до слова);
- жанрах педагогічної комунікації (урок, семінар, лекція, тематичний вечір, екскурсія тощо);
- своєрідних прецедентних текстах (наприклад, підручників, або використання прислів'я, приказки, загадки відповідної тематики, навчальних пам'яток, схем мовного аналізу тощо);
- особливостях застосування педагогічних стратегій [241].

Особливістю педагогічного дискурсу є також те, що він може бути віднесеним до продуктивної інноваційної діяльності, оскільки серед його обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової та вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елемента в педагогічному дискурсі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості. Для педагогів, які працюють у пошуковому режимі, важливе значення має впровадження педагогічного дискурсу як засобу реалізації інноваційної діяльності. Особливий інтерес вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід.

Тому іншою особливістю впровадження педагогічного дискурсу є відповідність критеріям передового педагогічного досвіду. До них належать:

- 1) актуальність – відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання й виховання;
- 2) новизна – наявність у теорії та практиці раніше невідомих знань, форм і методів діяльності. Вона властива не тільки науковим відкриттям, а й раціоналізації окремих аспектів педагогічної діяльності, результатом цього є підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання учителем (вихователем) і дітьми сил і часу для досягнення результату;
- 3) стабільність – використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу;
- 4) раціональність – досягнення високих результатів за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу;
- 5) перспективність – можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами [126, с. 62].

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що цільові, змістові та процесуальні особливості педагогічного дискурсу як інноваційної освітньої технології моделюються, передусім, на основі гуманістичних педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості. Отже, педагогічний дискурс як інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах (дошкільних установах, школах), так і в закладах нового типу. В традиційних та інноваційних закладах впровадження новітніх технологій здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто через проби й помилки.

Р.Бужикова відзначає, що в закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення і збереження створеного раніше) й пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, які відображають різні взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності в процесі її

саморозвитку – репродуктивний (відтворювальний) і продуктивний (творчий). Репродуктивна діяльність заснована на відтворенні традиційних схем дій, спрямована на одержання програмованого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів [306, с. 210].

Важливим джерелом формування комунікативної зорієнтованої особистості є сучасний підручник. Найважливішим показником його якості є зміст, спрямований на мовленнєвий та інтелектуальний розвиток особистості школяра, що відбувається у навчально-виховному процесі з урахуванням особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, компетентнісного підходів, а також принципів єдності навчання, виховання й розвитку; взаємозв'язаного опанування мови й мовлення, усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності; диференціації; наступності й перспективності між основною й старшою ланками загальноосвітньої школи, між профільною й професійною освітою тощо [374, с. 361].

В межах освітнього дискурсу доцільно було б зробити акцент на інформаційне спілкування, яке є сьогодні провідним типом дискурсу. Змішаний (вербально-невербальний) характер комунікації сьогоднішнього дня неминуче перевів спілкування в русло «демонстрації сенсів», підсиливши його інтерактивну сутність. Основною потребою для систематизації того чи іншого типу дискурсу є потреба в інформації, що визначає як весь спектр потреб, так і репертуар використовуваних вербальних інструментів їх реалізації [369, с. 195].

Становлення сучасного філософсько-освітнього дискурсу відбувається під впливом таких провідних тенденцій філософствування, як орієнтація на світоглядний, методологічний та гносеологічний плюралізм, розширене тлумачення раціональності, синтез позитивістських, соціально-антропологічних, постмодерністських положень, звернення до культурологічних, герменевтичних методів аналізу. Тому методологічну сутність напрямів, підходів, які сформувалися в проблемному полі філософії

освіти доцільно розглядати за допомогою запропонованого П.Фейєрабендом принципу проліферації, згідно з яким методологічний простір філософсько-освітньої царини розглядається як ризоморфна структура, в котрій перетинаються, суперечать, взаємодіють, створюються конкуруючі підходи, напрями, а їх взаємна критика стимулює наукове пізнання [342].

Для педагогічного дискурсу визначальною є суб'єктна складова, тобто хто саме відтворює основні, зазначені вище елементи цього дискурсу. Тут треба зазначити, що характеристика учасників педагогічного дискурсу включає аналіз їхніх статусно-рольових функцій, мотивів, цінностей, професійно значущих особистісних якостей, індивідуальної інтерпретації смислів. Ціннісна орієнтація учасників педагогічного дискурсу зводиться до визнання і закріплення моральних цінностей суспільства, спеціальних цінностей педагогічної етики, дотримання соціальних традицій, зафіксованих у систематизованому знанні законів суспільства і природи, розкриття змісту основних концептів педагогічного дискурсу, таких як життя, свобода, істина, гуманізм, краса, Вітчизна, праця, знання [121]. І тут слід зазначити, що *педагогічні працівники й учні (студенти) не володіють навичками педагогічного дискурсу, входять у нього з притаманним їм «однолінійним мисленням»*. Навчання в будь-якому закладі освіти не надає навичок та вмінь в повному обсязі використовувати потенціал педагогічного дискурсу, поскільки освітяни-фахівці демонструють ту модель, яка була сформована під час навчання. Як зазначають відомі українські мислителі Л.Губерський і В.Андрущенко: «дискурс виступає різновидом педагогічного спілкування» [99, с. 286]. Отже, виникає необхідність запровадження в практику діяльності навчального закладу спеціальної системи підготовки майбутніх викладачів до педагогічного дискурсу як педагогічного спілкування. Етапи прогнозування, прийняття рішення, організації та виконання цих рішень, комунікації будуть відображені в цій системі, а реалізація її мети й завдань забезпечить суттєве зростання рівнів готовності до вказаної інновації.

За визначенням Л. Савенкової, існують типові труднощі при здійсненні дискурсу майбутніми педагогами, а саме:

- правильно, логічно будувати свою розповідь;
- добирати інтонаційний варіант для різних за жанрами текстів;
- передати в інтонації настрій і почуття, які б відповідали змісту висловлювання чи текстові твору;
- використовувати різні засоби емоційно-експресивної виразності для посилення мовленнєвого впливу;
- володіти технікою мовлення, особливо щодо модуляції голосу;
- швидко, синтаксично грамотно та логічно правильно конструювати речення для трансляції власних думок;
- змінювати тон мовлення залежно від його змісту, мети й контингенту слухачів;
- доцільно включати емоційно-експресивні засоби для передавання настрою та почуттів;
- використовувати широкий діапазон варіативності інтонацій в усному мовленні [285, с. 111].

Найважливішою умовою ефективності педагогічного дискурсу, показником його гуманітарної якості виступає перехід від академічного викладання змісту освіти до побудови в ході професійно-педагогічної підготовки «живого знання». Мова йде про те, що в ході педагогічної освіти її зміст (понятійно-термінологічний апарат, педагогічно адаптована система знань, навичок і вмінь, педагогічні технології тощо) представлений в безособовій формі узагальнення. Виникає складна педагогічна проблема перетворення змісту освіти з безособової форми узагальнення в особистісну педагогічну культуру майбутнього вчителя [121].

Сучасний педагогічний дискурс оперує різними контекстами, апелюючи до нової інформаційної ситуації й перетворення знань на безпосередню продуктивну силу. Навчальний дискурс у структурі інноваційних процесів у вищій школі виступає одиницею навчання та є

комунікативною моделлю мовної діяльності учасників ситуації навчання з віддзеркалення подій, фактів, реалій наочно-референтної ситуації відповідно до їх внутрішнього світу. Ця діяльність одержує мовне втілення як система думок, цінностей, інтересів, оскільки оброблене свідомістю індивіда об'єктивне виражається у мовному коді як його суб'єктивне відображення та інтерпретація. Першочерговою умовою реального життя навчального дискурсу є проходження спільності:

- 1) наочно-референтної ситуації;
- 2) зіставлення логічно вивірених суджень дискурсантів;
- 3) доказовість суджень і пропозицій;
- 4) висока раціональність технології дискурсу.

Студент, залучений до педагогічного дискурсу при професійній підготовці у вищій школі, мимовільно розширює сферу своєї навчальної діяльності [180, с. 10].

За даними науковців, на результати експериментальних досліджень дозволили виявити певні основні недоліки у педагогічному дискурсі викладачів. До них слід віднести:

- 1) низький рівень сформованості вміння володіти вербальним спілкуванням (уривчастість, тремтіння та втрата нормальної інтонації голосу);
- 2) порушення ритму, плавності вимови; порушення типових для даного студента конструкцій речень);
- 3) неприродність ходи (порушення ритму, швидкості, довжини кроку);
- 4) невиразні комунікативні жести чи інтенсивна жестикуляція;
- 5) поява «агресивного» чи, навпаки, «боязкого» сміху;
- 6) порушення орієнтації в умовах спілкування;
- 7) невміння фіксувати всі дії учнів, що призводить до випадкового їхнього відображення без зв'язку одного з одним;

- 8) слабкі уміння з інтерпретації міміки, жестикуляції, голосу, що не дозволяє дати об'єктивну оцінку психічному стану учнів і не дає змоги впливати на нього [16,с.16].

Така ситуація спонукає до впровадження теорії педагогічного дискурсу як окремої навчальної дисципліни, принаймні, в педагогічних навчальних закладах.

Крім того, дискурс завжди спрямований на уточнення змістів і вироблення спільної позиції, думки, оцінки, норми. Ця форма комунікації дозволяє демократично обговорювати, виробляти колективні рішення й одночасно є для індивіда нормативним утворенням, яке сприймається осмислено й добровільно. Педагогічний дискурс має змогу подолати хибні наслідки авторитарної системи побудови української системи освіти. Саме те, що сьогодні міжособистісний діалог у більшості випадків торкається не тільки побутових й особистих, але і соціально-значущих тем, свідчить про те, наскільки кожна сучасна людина залучена до соціальної комунікації. Загальним фактором будь-якого діалогу є те, що його учасники прагнуть до взаєморозуміння чи прийняття якогось рішення. Кінцевою метою комунікації, що базується на діалогічному співвідношенні соціальних суб'єктів, є вироблення стратегії дій окремих особистостей, соціальних груп і спільнот, що в остаточному підсумку є дискурсом [364, с. 7].

Готовність до педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти є невід'ємною складовою процесу управління інноваціями в освіті й постає як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Вона є основою активної суспільної й професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності. Педагогічний дискурс є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості,

знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога для максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу [16, с. 16].

Зазначені педагогічні інновації визнають за необхідність відкритості навчально-виховного процесу, налаштування на конструктивні дії в стабільно змінних змістових ситуаціях, відкриття нових форм інтеграції різних дисциплін, узгодження власних та суспільних цілей, інтересів і цінностей, і найперше – комунікативність. Роль педагога в системі такого навчання полягає в мотивуванні, діагностуванні, консультуванні та інформуванні студента, а роль студента щодо навчального процесу з пасивної перетворюється на активну: кожен студент повинен навчатися за власним темпом відповідно до особистих здібностей. Тобто, інноваційна професійна педагогіка повинна здійснити інверсію базових понять: від навчання предмету до вивчення предмету. В такому випадку педагог повинен в основному виконувати не навчаючі функції, а мотивуючі та контрольні-коригувальні. Саме через це навчальний процес повинен мати максимальну диференціацію-індивідуалізацію, оскільки процес вивчення предмету є суворо індивідуальним [180, с. 8].

Крім того, для розв'язання різноманітних ситуацій викладач повинен проявляти творчий підхід та вміти виходити з них, не порушуючи засад тактовності та моральності. На цю особливість, зокрема, звертає свою увагу М. Згуровський. Він зазначає, що в системі освіти нового суспільства найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям ученого чи педагога, тобто його спроможності шукати і знаходити необхідну інформацію, точно формулювати проблеми й гіпотези, вбачати в сукупностях даних певні закономірності, знаходити розв'язання складних міждисциплінарних задач [188, с. 138]. Незаперечним є той факт, що значна кількість викладачів ВНЗ є, до певної міри некомпетентними, і, відчуваючи, що вони не спроможні належним чином відповісти на те чи інше запитання,

закриваються в собі, демонструючи зверхнє ставлення до студента, змушують його замовкнути, вважаючи, що цим вони проявили твердість і рішучість характеру. Однак така поведінка заздалегідь приречена на негативний результат – студент не отримує необхідні знання, а педагог так і не отримує визнання себе особистістю. Такий стан справ, на жаль, є характерним для навчального процесу в Україні.

Завдяки зазначеним факторам *система нинішньої української освіти не має усталених і міцних контактів із зарубіжним досвідом, це стримує міжнародний педагогічний дискурс*. Від зміни сутності і змісту педагогічного дискурсу залежить характер входження України у європейський та світовий освітній простір як рівноправних його учасників [285, с. 162]. Зазначимо також, що Україна, як одна з «транзитних» країн (тих, що межують із країнами-членами Європейського союзу), має специфічним чином розробляти свою політику в галузі освіти, відповідаючи при цьому на низку особливих питань: «Ключовими проблемами освітньої політики «транзитних» країн є пошук відповідей на такі питання: як поєднати освітні реформи, обумовлені двома типами запитів – «старих» та «нових», традиційних, а також обумовлених потребами глобалізації та економіки знань? Як визначити їх діяльність сьогодні та і чи зможуть у зв'язку з цим «транзитні» країни скористатися минулим або сучасним досвідом інших розвинутих та заможних країн в переосмисленні проблем, з якими стикається система вищої освіти?» [121, с. 165].

Однією з головних світових тенденцій, котрі стосується й зокрема педагогічного дискурсу, є глобалізація освіти, котра вагомо впливає на аксіологічний вимір вітчизняної освітньої галузі. Дослідники В.Ананьїн, О.Пучков з цього приводу пишуть: «Ціннісний вимір глобалізаційних тенденцій сучасного світу безперечно знаходить відображення у системі освіти українського суспільства. Це викликає протистояння між потребою в збільшенні відкритості освітньої системи України, з одного боку, і цілями ціннісного самозбереження української політичної нації – з іншого. Дана

суперечність може вирішуватися за умови, коли всі модернізаційні процеси в освіті будуть втілюватися в межах вектора загальнолюдських цінностей. Сучасні глобалізаційні тенденції тісно взаємопов'язані з процесами становлення інформаційної цивілізації, що також обумовлює певну динаміку в ціннісному просторі освіти України. Вони неминуче впливають і на професійну діяльність педагогів, яка все більше зближається з потребами ринка, з науковою та менеджер-організаторською діяльністю» [7, с. 7-8].

В контексті наведених вище тенденцій розгляд педагогічного дискурсу в межах діалогу культур дає можливість стверджувати, що він грає суттєву роль в функціонуванні й розвитку сукупності засобів, які допомагають модернізувати освіту залежно від сучасних тенденцій у суспільному або науковому житті, де значне місце відводиться творчості, креативності, діалогічності [364, с. 12].

Міжнародний педагогічний дискурс будується на інтегративній кросскультурній складовій, відсутність якої в українській системі освіти чинить перешкоду по створенню дискурсивного поля як на соціальному, так і на освітянському рівні. Культурно-орієнтуєчий аспект філософської парадигми освіти в ракурсі постнекласичної науки полягає в спрямуванні мотивації та визначенні моделей культурної активності. Говорячи в цілому про комплекс ідей, який випливає з постнекласичного знання, зауважмо, що вони базуються на визнанні факту альтернативності, мінливості, різноманітності розвитку, врахуванні екзистенційних та культурних умов зародження нового типу цивілізації, що в сучасній освіті створює умови для реалізації одного з засадничих її принципів світоглядного і культурного самовизначення особистості. Елімінація суб'єкт-об'єктної опозиції означає, що вони більше не утворюють дуальність, а зумовлюють один одного. Дослідники пропонують використати суб'єкт-суб'єктний підхід, який забезпечує розуміння як «акт смислопородження», тобто виникнення сенсу. Це не відчужений акт, не відчужене знання, а єдність духовного буття того,

хто розуміє, і того, кого розуміють. Зрозуміти себе означає зрозуміти іншого [342].

Визначаючи культуротворчий вектор сучасного освітянського простору, є сенс не лише констатувати факт його необхідності, а, насамперед, зануритись у його континіум, визначивши складові морфологічного простору та відповідність сучасній парадигмі освіти. Генеза та еволюція педагогічних парадигм невід’ємна від динаміки соціокультурних змін, філософського дискурсу часу та креативного потенціалу педагогічної думки. Питання систематизації, осмислення та розробки концептуальних моделей освіти, тобто, парадигм як динамічних освітніх систем, мають прояв у різних методиках, підходах та концепціях [254, с. 20].

У межах педагогічного дискурсу виділяють його підтипи. Так, дискурс, що міститься в підручниках, навчальних посібниках, визначають як дидактичний. Його ж називають і «педагогічним», також послуговуються й терміном «навчальний дискурс». У цьому контексті термін «педагогічний дискурс» є більш широким поняттям, яке може бути за певних умов конкретизоване поняттями «дидактичний дискурс» (дискурс функціонування теорії навчання й виховання), «навчальний дискурс» (дискурс-процес передачі й засвоєння знань, умінь і навичок).

Педагогічний дискурс містить мовленнєву ситуацію – ситуативний контекст мовленнєвої взаємодії, набір характеристик ситуативного контексту, релевантних для мовленнєвої поведінки комунікантів. Такі характеристики впливають на вибір адресантом мовних засобів, допомагають їх розшифрувати. Ще в античні часи приділяли велику увагу не тільки самій промові, а й природним якостям слухачів та індивідуальним властивостям оратора. Відтоді при описі структури мовленнєвої ситуації вчені називають щонайменше ці три компоненти. За Д.Хаймсом, у мовленнєвій ситуації необхідно визначити її значущі ознаки, що характеризують мовлення [260, с. 191]:

- 1) учасники;

- 2) предмет мовлення;
- 3) обставини (місце, час тощо);
- 4); канал спілкування;
- 5) код;
- 6) мовленнєвий жанр;
- 7) подія;
- 8) оцінка ефективності мовлення;
- 9) мета як результат мовлення.

З одного боку, розвиток системи вищої освіти свідчить про здобутки вітчизняної професійної школи у галузях, де вимоги ринку досить жорстко вимагали вчасного реагування на запити замовників, з іншого – досить помітною є екстенсивність ступеня якості й професійної придатності випускників гуманітарних напрямків. Особливо це стосується підготовки сучасного вчителя як виразника тих суспільних потреб і замовлень, що є на часі [10, с. 6].

Той факт, що сьогодні поняття дискурсу використовують як синонім діалогу в багатьох галузях наукового знання, пояснює потребу їхнього детального розгляду, визначення їхньої єдності та відмінностей, особливостей функціонування в сучасних соціокомунікативних процесах, зокрема в педагогіці, релігії, політиці, економіці, взагалі в міжкультурній взаємодії [364, с. 3].

Компетентнісний підхід як нова парадигма формування педагогічних кадрів передбачає залучення до системи комплексної стандартизації якості вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність і конкурентоздатність, які за сутністю виступають освітньо-професійними та особистісними індикаторами визначення ступеня готовності випускника до професійно-особистісної конкуренції в умовах ринку праці. В основу модернізації моделі педагогічної освіти вважаємо доцільним покласти сукупність ідей та підходів, серед яких провідними мають виступати:

- 1) оптимізація та укрупнення змістових одиниць в умовах переходу від чотириступеневої до двоциклової системи підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу;
- 2) перехід від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту відповідної професії;
- 3) ідея автодидактичного забезпечення формування особистості професіонала як внутрішньо освітнього «прирощування» й розвитку «Я-концепції»;
- 4) ідея синергетизму при забезпеченні наступності, єдності та взаємопроникнення складових педагогічної й андрагогічної моделей організації та здійснення навчання студентів;
- 5) забезпечення органічної єдності двох професійно-особистісних новоутворень випускника: професійної спроможності й особистісної здатності конкурувати в умовах ринку праці, котрі виступатимуть системотвірними індикаторами якості випускника [10, с. 11].

Сучасний стан перебудови системи вищої педагогічної освіти передбачає внесення суттєвих змін як у змістове забезпечення підготовки педагогічних кадрів, так і в процес впровадження активних технологій навчання студентів. Стратифікація суспільства, майнове й духовне розшарування населення, складний демографічний стан і ситуація на ринку праці потребують конкурентоздатного фахівця в галузі педагогічної освіти. Потреби й запити суспільства за цього вимагають наявності достатнього рівня компетентності випускника, готового забезпечувати навчання, виховання й розвиток школярів у різних типах навчальних закладів. Введення державних стандартів загальної середньої освіти орієнтує викладачів і студентів на здійснення підготовки фахівців до реалізації її основних завдань у майбутній професійній діяльності [10, с. 8].

Для здійснення педагогічного дискурсу необхідне усвідомлення загальнолюдського контексту його впровадження. Філософська розробка

проблеми дискурсу призвела до зародження такого напрямку, як дискурсивна етика, яскравим представником якого є К.-О. Апель. Вона покликана була стати адекватною відповіддю на глобальні запити сучасності, певною універсальною етикою колективної відповідальності за майбутнє людства [364, с. 3].

В Україні освіта перебуває в стані системної трансформації, значною мірою залишаючись на периферії державної політики як із погляду її фінансування, так і в сенсі подолання вузько галузевого підходу до її розбудови. Крім того, функціональні зміни педагогічної дійсності в Україні, так само як і на пострадянському просторі в цілому, поки що випереджають парадигматичне оновлення й розвиток філософсько-педагогічної рефлексії та саморефлексії. В процесах реформування освіти значною мірою залишаються невирішеними найактуальніші для сучасної педагогічної практики питання метафізичного й методологічного діапазону, котрі мають засадниче значення для вироблення стратегії й тактики педагогічної діяльності в цілому [320, с. 229]. Саме усвідомлення усіх цих обставин стає підставою переосмислення організації міжнародного філософсько-педагогічного дискурсу в формі міжнародних комунікацій, що стане предметом розгляду в наступному підрозділі.

4.2. Філософська платформа міжнародного педагогічного дискурсу

Загальну філософську платформу міжнародного дискурсу складає єдність трьох основних аспектів, що забезпечують сучасні інновації, впровадження яких формуються відповіддю на виклики сучасної епохи, зокрема, глобалізації та інформаційної революції. Головні з них визначені міжнародними домовленостями останніх років, зокрема Лісабонськими, Болонськими тощо.

На нашу думку, загальне тло філософського міжнародного дискурсу стосовно освіти можна умовно поділити на декілька базових напрямків, котрі

відображають палітру ідей основних аспектів розвитку освіти сучасності. Таким чином:

- 1) перший аспект складають загальні правила організації освіти (її технології) в європейському просторі;
- 2) другий аспект складають фундаментальні загальнолюдські цінності, на яких будується педагогічний процес;
- 3) третій аспект складають основні напрями розвитку освіти в європейському просторі.

Розглянемо детальніше кожен компонент. Освіта, напрями розвитку, її організація, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, які розгорнулися нині в світовому інтелектуальному середовищі. Мова йде про розробку й впровадження нової філософії освіти – такої освіти, яка могла б забезпечити комфортне існування людини у ХХІ ст. Західний світ намагається втілити її Болонськими деклараціями. І хоча головні напрями розвитку освіти в них визначені досить перспективно, на думку В. Андрущенко, запитань все ще залишається більше, ніж відповідей. Проблема загальної філософії освіти поступово утверджується як головна проблема сучасної світової освітньої політики [14, с. 5].

Як відомо, фундаментальні цілі освіти століття сформульовані в доповіді Міжнародної комісії під керівництвом Ж. Делора «Освіта для ХХІ століття», підготовані для ЮНЕСКО у 1996 р.: «Перед численними викликами, які ставить перед нами майбутнє, – стверджує цей документ, – освіта є необхідною умовою для того, щоб дати людству змогу посуватися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості» [72, с. 5]. Освіту як абсолютний пріоритет розвитку людства було визначено на конференції Нобелівських лауреатів «На порозі ХХІ століття: небезпека і перспективи», що відбулася в Парижі 1998 року. В підсумкових документах цієї конференції зазначено: «Освіта повинна мати абсолютний пріоритет у бюджетах всіх країн і сприяти розвитку всіх видів творчої діяльності». Це твердження можна сприймати як аксіому, бо сьогодні вирішальним

чинником суспільно-економічного розвитку є людський капітал, інтелектуальний ресурс, виражений у знаннях, культурі та духовності всього світового співтовариства, який практично є безмежним, невичерпним і постійно відтворюваним [106, с. 29].

Як зазначають дослідники, в загальному вигляді європейська освіта ХХ століття будується на таких загальних підвалинах:

- 11–12 річна загальноосвітня підготовка майбутнього абітурієнта; єдність системи «наука – освіта – практика»;
- рівний доступ до якісної освіти; інформатизація освіти; безперервна освіта протягом життя;
- академічна мобільність викладачів і студентів;
- кредитно-модульна технологія навчання;
- демократизація освіти;
- єдність національних та загальнолюдських культурних пріоритетів;
- державно-громадське управління освітою [9, с.10].

Звичайно, не в кожній країні ці критерії та показники сформовані у повному обсязі. Деякі держави, у тому числі й Україна, їх лише формують, трансформуючи вищу освіту в контексті Болонських домовленостей [там само, с.10].

Розвиток освіти та освітніх технологій відбувається у форматі Болонського процесу, основи якого почали закладатися в Європі вже після Другої світової війни завдяки таким документам:

- «Європейська конвенція про еквівалентність дипломів» (1953 р.) і Протокол до неї (1964 р.),
- «Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти» (1956 р.),
- «Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій» (1959 р.),

- «Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах Європейського регіону» (1979 р.),
- «Європейська конвенція про загальну рівнозначність термінів університетської освіти» (1990 р.) [356, с. 80].

Наступні кроки характеризувалися запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли виробленню спільних підходів до вирішення транснаціональних проблем вищої освіти. Це, насамперед, програми вдосконалення національного законодавства у сфері освіти до норм, напрацьованих країнами Європи, розширення доступу до вищої освіти й підвищення академічної мобільності студентів та їхньої мобільності на ринку праці, створення системи навчання протягом усього життя та багатовимірні завдання зі зближення освітніх програм і систем, які вирішувались у рамках численних програм TEMPUS /TACIS [17, с.70].

У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО була розроблена й прийнята Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій, прийнятих в системі вищої освіти Європи. Ця конвенція зафіксувала домовленості відносно ключових термінів, за допомогою яких описуються моделі вищої освіти в європейському просторі. «Вона визначила компетенцію державних органів, головні принципи оцінки кваліфікації в період навчання, узгодила механізми визнання рівня вищої освіти. Як зазначається в конвенції, велике різноманіття систем освіти в європейському регіоні відображає його культурне, соціальне, політичне, філософське, релігійне та економічне різноманіття, яке складає виключний здобуток кожної країни та вимагає всілякої поваги, оскільки забезпечує можливості використання цього різноманіття, полегшує доступ громадян до освітніх ресурсів інших держав» [353, с. 277].

Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем та ставить за мету створення умов, за яких велика кількість людей, скориставшись всіма цінностями й досягненнями національних систем освіти

і науки, стане більш мобільною на європейському ринку праці. Світоглядні принципи Лісабонських домовленостей, таким чином, мали два надважливих культуротворчих та гуманістичних виміри, а саме:

- по-перше, визнання полікультурності та різноманітності національних систем освіти, що виключало можливість їх надмірної уніфікації за умов взаємного визнання якості та конкурентоспроможності;
- по-друге, здатність кожної окремої людини як суб'єкта освітнього простору певної країни реалізувати себе або в освітньому, або в професійному плані в будь-якому іншому національно-культурному середовищі, тим самим збагачуючи свої культуротворчі, самоідентифікаційні та компетентні вміння й здатності.

Лісабонська конвенція декларувала створення умов, за яких велика кількість людей, скориставшись усіма цінностями національної освіти і науки, можуть бути мобільними на Європейському ринку праці. Конвенція має юридичну силу, тобто обов'язкова для виконання всіма країнами, котрі її підписали. Лісабонська конвенція стосувалася також визнання документів про вищу освіту тих країн, які її підписали. Декларація ж, на відміну від конвенції, є лише заявою про наміри [309, с. 7].

Цю конвенцію підписали 43 країни (у тому числі й Україна) [140, с. 459], більшість яких пізніше сформулювали принципи Болонської декларації. В історичній перспективі можна говорити про те, що Болонський процес, який зароджувався на зламі тисячоліть, став логічним продовженням Лісабонських домовленостей у галузі визнання освітніх кваліфікацій і водночас розширенням можливостей освітньої та дослідницької мобільності для особистісного саморозвитку.

Через рік, 25 травня 1998 року, чотири країни – Франція, Італія, Велика Британія та Німеччина – підписали Сорбоннську декларацію, завдання якої були спрямовані на створення відкритого європейського простору вищої освіти, більш конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг.

Сорбоннська декларація або «Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» була сфокусована на:

- покращенні міжнародної прозорості навчальних програм (курсів) і визнанні кваліфікацій шляхом поступового узгодження циклів підготовки (навчання) та наближення до межі кваліфікацій ЄПВО;
- сприянні мобільності студентів, викладачів та наукових працівників;
- розробленні загальної системи ступенів – першого циклу (ступінь бакалавра) та другого циклу (ступінь магістра).

В зазначеному документі особливо підкреслювалося, що «Прогресивна гармонізація всіх європейських ступенів і циклів навчання може бути досягнута через зміцнення вже існуючого досвіду, спільні дипломи, експериментальні ініціативи та через діалог із усіма зацікавленими особами» [140, ст. 459].

В матеріалах Всесвітньої конференції ЮНЕСКО, що відбулася у Парижі 5-9 жовтня 1998 р., відзначені десять «аксіоматичних принципів, які утворюють нерозривне ціле» у підґрунті універсальності вищої освіти, що переживає радикальні зміни для відповідності вимогам XXI століття [72, с. 3]. Модель «універсального університету», чи універсальність вищої освіти, – це: універсальність усіх, хто має для цього необхідні здібності, мотивацію та відповідну підготовку на всіх етапах життєвого шляху; використання різноманітних форм навчання для того, щоб задовольнити освітні потреби на усіх етапах життєвого шляху; визнання того, що слід не тільки давати знання, але в першу чергу виховувати (головна місія полягає у підготовці, вихованні, розвитку людини на довгострокову перспективу, а не для короткочасних потреб ринку праці сьогодення) [209, с. 5]. Саме такою була передісторія, котра поступово створювала умови для регіональних інтеграційних процесів у сфері вищої освіти європейських країн. Вони були викладені в Спільній декларації міністрів освіти Європи «Європейський

простір у сфері вищої освіти» або Болонську декларацію від 19 червня 1999 р.

Болонський процес – це багатогранний напрямок поступу європейської спільноти на шляху до всебічного розвитку, уніфікації та гармонізації освіти та освітніх технологій, який не передбачає створення ідентичних систем освіти в різних країнах. Він призначений лише для зміцнення взаємозв'язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами. Означений процес характеризується сукупністю кроків європейської спільноти на шляху створення спільного Простору європейської вищої освіти [356, с. 83].

Головна мета Болонської декларації – забезпечення формування загальноєвропейського освітнього простору, зближення освітніх систем всіх країн Європи, сприяння перетворенню європейського регіону в найбільш конкурентоздатний регіон на планеті. Саме тому ініціатори Болонської декларації взяли на себе зобов'язання координувати нашу політику, щоб досягти в найближчій перспективі (і, у будь-якому випадку, – в межах першого десятиліття третього тисячоліття) таких першочергових завдань:

- 1) Прийняття системи легко зрозумілих і сумірних ступенів, зокрема, через упровадження Додатка до диплома для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.
- 2) Прийняття системи, що заснована на двох основних циклах – доступневого та післяступеневого. Доступ до другого циклу буде вимагати успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше трьох років. Ступінь, що присуджується після першого циклу, має відповідати вимогам європейського ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл спрямований на отримання ступеня магістра і/або доктора, як це прийнято в багатьох європейських країнах.

- 3) Впровадження системи кредитів за типом ECTS – європейської системи зарахування залікових одиниць трудомісткості як належного засобу підтримки великомасштабної студентської мобільності. Кредити можуть бути отримані також і в межах освіти, котра ще не визнана вищою, з правом залучення до навчання протягом усього життя, якщо вони визнаються цікавими для університетів, котрі приймають і визнають таких потенційних студентів.
- 4) Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод до ефективного здійснення вільного пересування, для цього:
 - студентам повинен бути забезпечений доступ до можливості одержання освіти і практичної підготовки, а також до супутніх послуг;
 - викладачам, дослідникам і адміністративному персоналові повинні бути забезпечені визнання й зарахування часу, витраченого на проведення досліджень, викладання та стажування в європейському регіоні, без нанесення збитку їхнім правам, установленим законом.
- 5) Сприяння європейському співробітництву по забезпеченню якості освіти для розробки адекватних критеріїв і методологій.
- 6) Сприяння поширенню необхідних європейських поглядів у вищій освіті, особливо стосовно поліпшення навчальних планів, міжінституційного співробітництва, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки і провадження наукових досліджень [316].

Метою Болонського процесу є створення європейського наукового і освітнього простору для підвищення конкурентоздатності європейської вищої школи відповідно до головних пріоритетів Лісабонської стратегії – перетворення Європи в динамічну економіку знань [45, с. 9]. Отже, обидві стратегії спрямовані на розвиток інтелектуального потенціалу європейського регіону, на його формування й використання задля стабільності економічного зростання, збільшення кількості нових робочих місць для

висококваліфікованих працівників, забезпечення соціальної злагоди європейського суспільства [228].

За перші чотири роки втілення вимог Болонського процесу було підписано кілька документів унаслідок трьох зустрічей міністрів освіти (в Болоньї (1999 р.), Празі (2001 р.) та Берліні (2003 р.)), де відбувалося формування дискурсу з питань диверсифікації, конкретизація поставлених цілей, зміна їх пріоритетів. У Берліні було зазначено принаймні три цілі:

- соціальна згуртованість і відповідальність вузів за її підвищення;
- підсилення інтеграції науки і освіти;
- відкритість Європи світу в цілому [45, с. 86].

В травні 2005 року в Бергені міністрами було обговорено проміжні досягнення Болонського процесу, Групою супроводу підготовлено аналітичний звіт та визначено пріоритети розвитку ЄПВО:

- посилення соціального виміру і зняття перешкод для мобільності;
- запровадження стандартів і рекомендацій по забезпеченню якості;
- запровадження національних меж кваліфікацій;
- присвоєння та визнання спільних ступенів;
- створення можливостей для гнучких траєкторій навчання, включаючи процедури визнання попереднього навчання.

Конференція міністрів європейських країн в Лондоні, яка відбулася 17-18 травня 2007 року, стала знаменною в питанні створенні першого правового органу Болонського процесу – Європейського реєстру із забезпечення якості (EQAR) відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості (ENQA).

Отже, останні роки позначені рядом освітянських інновацій, спрямованих на збереження досягнень минулого й одночасно на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики. В зв'язку зі зміною змістових компонентів освіти відбуваються зміни технологій стосовно їхньої реалізації. На передній план виходять інформаційні технології, дистанційне навчання,

які охоплюють мережі університетів та шкіл, систему підготовки кадрів та підвищення кваліфікації, що застосовуються в сфері обміну педагогічною інформацією. Всі ці та інші перетворення, що відбуваються в процесі модернізації змісту освіти, мають бути належним чином відображені в освітніх стандартах, які створюються.

На думку вітчизняного дослідника В. Мудрака, значення інституту освіти в контексті зміцнення освітнього потенціалу нації в інформаційну глобальну епоху полягає у:

- вирішенні проблем безперервної освіти, оптимальної мотивації індивідуальної пізнавальної діяльності;
- уточненні мети розвитку особистості, її мотивів і сенсів;
- модернізації змісту, організації освіти відносно новітніх уявлень про світ, місце в ньому людини, специфікації освіти стосовно таких видів діяльності людини, які не були відомими раніше, а тепер змінюють обличчя суспільства, соціальні відносини в ньому;
- застосуванні таких технологій пізнання, котрі сягають бутєвих глибин та реалізації людського в суспільстві, природі, Всесвіті тощо [232, с. 103].

В. Андрущенко з цього питання стверджує: «Вища освіта ХХІ століття має бути побудована за принципами організації науково-дослідницької діяльності, набути практично-прагматичної спрямованості. Конкурентоздатним буде фахівець, підготовлений за умовою, коли його навчання здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, освоєних власними дослідницькими зусиллями, й поєднується з практичною участю в системі сучасного виробництва. Ще одна інновація, котра має виявитися в системі вищої освіти в контексті відповіді на вимоги розвитку сучасної науки, торкнеться організації та методів навчання й виховання майбутніх фахівців: зберігаючи й розвиваючи методико-методологічні досягнення минулих років, вища освіта ХХІ століття буде мати інноваційний характер, утілюватися, насамперед, через активне впровадження високих

навчальних (педагогічних) технологій, головними ознаками яких є потужна наукова забезпеченість, інформаційна наповненість, мовна розмаїтість (з домінуванням англomовного знання), за умов толерантності та дискурсних підходів тощо» [9, с. 8].

Впровадження до освіти принципів інтеграції освіти та науки акумулює останні погляди вчених і практиків на перспективні шляхи розвитку освіти в інформаційному суспільстві, передбачає використання найсучасніших здобутків психолого-педагогічної науки, освітньої практики і науково-технічного прогресу, забезпечує наслідування й відтворення в освіті світових тенденцій розвитку освітніх систем. Сучасна вища школа, яка перебуває в процесі інтенсивних перетворень, є одночасно об'єктом і суб'єктом змін, котрі відбуваються.

Збереження і зміцнення суб'єктності, тобто активності, самостійності вищої освіти є базовим концептуальним принципом не лише реформ національної системи освіти, але й широкомасштабних інтеграційних процесів, які розгортаються в Європейському просторі вищої освіти. Це засвідчують Болонські документи, які характеризують цілі та задачі європейських реформ освіти на даному етапі. Внаслідок успішного здійснення реформ має суттєво зрости роль вищої освіти в цілому, кожного навчального закладу, посилитися роль викладачів і студентів як активних і відповідальних учасників освітнього процесу [223, с. 108]. Останнім часом на наших очах кардинально змінюється парадигма європейської вищої освіти. Від навчання у форматі «teaching» (навчаємо) відбувається перехід до формату «learning» (учимося). Тепер вже не студента (учня) вчать, а він сам навчається, причому все життя, а викладачі лише допомагають йому, але лише частково, в межах доцільності та його особистісної зацікавленості.

Процеси інформатизації та глобалізації свідчать також про скорочення життєвого циклу знань, зумовлюють потребу постійного навчання протягом усього життя. Освіта втрачає свій одноразовий характер і набуває рис безперервного життєвого процесу. Основним критерієм її цінності в умовах

сучасності, на думку Д. Дьюї, «є те, наскільки вона формує бажання продовжувати зростання, забезпечуючи засоби для його втілення» [119, с. 47].

В світі, який постійно змінюється й ускладнюється, класична методологія освіти, на думку Ю. Шабанової, спричинила проблему повноцінної адаптації знань до реалій сучасності, поскільки вона «зорієнтована на репродуктивне знання й зводиться до накопичення матеріалу. Причому це накопичення відбувається в межах незмінної системності, в якій кожна дисциплінарна структура закільцьована» [370, с. 118]. В умовах дії наукового «вибуху», що характерно для розвитку науки в другій половині ХХ та на початку ХХІ ст.ст., обсяг інформації у всіх сферах науки подвоюється в середньому через 7–8 років, а в окремих галузях – значно швидше.

Навіть найновіші навчальні посібники не завжди містять найновішу наукову інформацію, бо їхня підготовка й видання займають чимало часу й матеріал може застаріти до моменту виходу книги в світ. Цілком закономірно, що провідною ідеєю освіти визнається формування в людини дослідницької позиції. Така особистість виявляє ініціативність та заповзятливість, демонструє здатність здійснювати вибір, визначає свою відповідальність за власні прорахунки, поразки, ризиковані вчинки тощо. Діяльність учасників освітньої взаємодії спрямовується векторно від «споживання» готової інформації до її творення [79, с. 148].

Сучасні українські науковці Н. Софій та В. Кузьменко обґрунтовують поняття «активного навчання» як такого, котре передбачає участь у процесі вироблення пізнавальної інформації й викликає у студента особисту відповідальність за свою діяльність [314]. На ефективності методу навчання в групах (у співпраці), насамперед, наголошують західні вчені Дж. Хопкінс, Е. Анонс, Д. Джонс, Р. Джонс. Так Є. Полат зазначає, що у світовій педагогіці як найуспішніша альтернатива традиційним педагогічним

методам, виділяється навчання у співпраці, котре можна розглядати у трьох варіантах:

- 1) навчання в команді (Student Team Learning – STL);
- 2) навчання у співпраці (Cooperative Learning);
- 3) навчаємося разом (Learning Together) [269, с. 482].

На відміну від дослідницької діяльності вченого, дослідницька діяльність студентів – форма освітнього процесу. Тому для характеристики такого роду діяльності застосовується поняття «навчально-дослідна діяльність» [175, с. 48]. Також навчально-науково-дослідна діяльність виступає як засіб отримання знань і формування умінь творчої дослідницької діяльності, що припускає впровадження елементів наукових досліджень до навчального процесу, а надалі – перехід до самостійної дослідницької роботи [156, с. 64].

Узагальнюючи ідеї К. Казанцевої, відзначимо, що залучення студентів до навчально-дослідної роботи припускає виховання прагнення до самоосвіти, творчої активності, розвиток творчого підходу задля вирішення проблемних завдань, оволодіння загальними і частковими методами дослідження. Ми поділяємо думку автора про те, що оволодіння навичками дослідження як універсального засобу опанування дійсності через підвищення мотивації до навчальної діяльності, активізації особистісної позиції в освітньому процесі є новим і особистісно значущим для кожного студента. Тому, як зазначає З. Слєпкань, викладачам необхідно перейти до концентрованих форм викладу матеріалу в поєднанні з активною самостійною роботою студентів за умов регулярних консультацій з викладачами. Значно більше зусиль і часу буде потрібно для виготовлення роздаткових та інших дидактичних матеріалів, інформаційних джерел для самостійної роботи студентів, організації контролю знань. Все це буде спонукати студентів до систематичної роботи протягом всього навчального року, позбавить від штурмівщини в період сесій [309, с. 10].

Водночас, В. Журавський зазначає, що «в основі Болонського процесу лежать ті ж цінності, що й в основі ширших процесів європейської інтеграції. Сьогодні країни Європи характеризуються певними загальними рисами, водночас культурне різноманіття вони приймають як факт і вважають це перевагою. Наявні такі суттєві переваги: запровадження загальноєвропейських освітніх стандартів, збільшення мобільності студентів і викладачів, безперешкодні можливості запозичення прогресивних зарубіжних освітніх досягнень, розширення ринку праці. Проте така широка інтеграція може зумовити певні негативні наслідки. Триває пошук різних форм інтеграції. Отже, ми перед складною дилемою: як поєднати інтеграцію, що сьогодні необхідна, з великим різноманіттям систем, норм, символів тощо, яке характерне для держав західного регіону (особливо в галузі культури й освіти)» [132, с. 42].

Отже, як зазначає В. Андрущенко, «головна мета Болонського процесу – консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й урядів для суттєвого підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки в світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в соціальних перетвореннях. Це зумовлено реальними змінами, котрі відбуваються на теренах Європи й світу: проблемами глобалізації, становленням інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, головне, об'єктивно сформованою потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність і водночас розуміючи та поважаючи один одного» [10, с. 6].

Як зазначають вчені, універсалізація освітніх систем, стимульована Болонськими домовленостями, має свої межі. Вони зумовлені контурами національних систем освіти, які не бажають поступатися власними досягненнями заради загальноєвропейських домовленостей. Неодноразово доводилося бути свідком заяв відповідальних осіб, які представляли освітні системи Німеччини, Франції, Великої Британії та ін. країн світу – учасників

Болонських декларацій, – про їх незгоду із необхідністю радикальної ломки власних національних систем освіти на користь загальноєвропейських домовленостей. І це зрозуміло. Національні досягнення в галузі освіти – не лише вузьконаціональне надбання. За спільною домовленістю між усіма членами європейської й світової освітньої спільноти, вони утверджуються як загальнолюдські надбання. А це означає, що, адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й обстоювати «педагогічну матрицю» української освіти, залучати її надбання до європейського й світового освітнього простору. Вища освіта XXI століття не стане космополітичною; вона базуватиметься на кращих надбаннях національних систем, котрі все більш прозоро й зрозуміло будуть презентуватися народам і культурам світу.

Саме тому особливе значення має *другий аспект* сучасного міжнародного освітнього дискурсу, який складають фундаментальні загальнолюдські цінності (у їх співвідношенні з національними традиціями). Саме на основі цього симбіотичного поєднання вибудовується педагогічний процес. Базове значення у філософській платформі цінностей освіти мають демократія, свобода, толерантність, екологічна безпека, права людини тощо.

Безперечно, важливе значення має той факт, що напрацьовані співтовариством націй провідні міжнародні освітньо-політичні документи проголошують ідеї нового виміру в освіті. За матеріалами Міжнародної комісії з освіти XXI століття (1996, Доповідь для ЮНЕСКО) цей вимір має базуватися на реаліях сучасного світу, пронизаного численними суперечностями між «глобальним і місцевим», «загальним і індивідуальним», «традиціями і сучасністю», «довготерміновими і короточасними підходами», «конкуренцією і забезпеченням прав на рівні можливості», «безпрецедентним ростом знань і здатністю людини їх засвоювати» тощо. На думку Комісії ЮНЕСКО, різноманітність сучасного світу (економічна, соціальна, правова, культурологічна) зробить нереальною гармонізацію

стосунків у складних суспільних системах, таких, як міжнародний освітній простір. На цьому фоні особливої актуальності набуває висновок Ж. Делора про те, що «...людство має йти до перегляду етнічних, культурних аспектів освіти й забезпечити кожну людину можливостями зрозуміти іншу людину у всій її своєрідності, збагнути світ у його хаотичному русі до певної єдності» [108, с. 6].

Окрім базових документів, котрі спрямовують розвиток освіти в європейському просторі, заяв міністрів, ректорів, аналітиків та науковців в галузі освіти, існує велика кількість вітчизняних досліджень філософії міжнародної платформи сучасної освіти. Загальний висновок, зроблений українськими науковцями-педагогами (В. Андрущенко, І.Носов, О.Галус, О.Глузман, І.Зязюн, В.Кремінь, В.Крижко, А.Кузьмінський, В.Курило, О.Мещанінов, О.Цокур) засвідчує, що за перше десятиріччя XXI ст. зміст світоглядної підготовки студентської молоді розгортається в царині загальнолюдської наукової, філософської й культурної традиції, методологічного плюралізму, демократизму і толерантності щодо переконань особистості, дискурсу як найбільш ефективного способу впливу на формування світоглядної культури майбутніх педагогічних кадрів.

В. Кремінь наголошує, що трансформація освіти в цілому, а також в Україні зокрема, – «це не просто зміна полюсів її адекватності параметрам суспільно-політичного життя. Це, по суті, реакція на стратегічні імперативи освіти третього тисячоліття з її орієнтацією не на державу, а на людину, на фундаментальні загальнолюдські цінності, на послідовну демократизацію всього освітянського процесу й усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом» [190, с. 27].

Як підкреслюють дослідники, «в умовах вельми мінливого змісту знань, постійного їхнього збільшення, зі зростаючими темпами у всіх країнах спостерігається реформування системи вищої освіти за основними принципами: безперервність; диверсифікація чи багаторівневність; фундаментальність; інтегрованість; гуманітаризація;

демократизація; гуманізація; інтеграція науки й виробництва; комп'ютеризація» [220, с. 8].

Сучасна ситуація, яка обумовлена суспільно-політичними реаліями, створила засади для свободи як у теоретичній рефлексії, так і у практичній освітній діяльності, що допускає наявність різних підходів до навчання і виховання. Сьогодні визволяє теоретиків і практиків педагогіки з кайданів тоталітарної освіти. В посттоталітарних європейських країнах науковці визначають такі передумови, які спричиняють розквіт освітньої альтернативності:

- демократизація освітнього процесу;
- плюралізм педагогічної рефлексії;
- відхід від тоталітаризму і статичності навчальних закладів [245, с. 48].

В умовах глобалізаційних процесів, взаємопроникнення ринків праці та інтернаціоналізації національних економік освіта розглядається як своєрідний ключ до майбутнього економічного процвітання, ефективний засіб боротьби з безробіттям, рушійна сила науково-технічного прогресу та паспорт індивідуального успіху [14, с.11]. Освіта в сучасному світі перетворилася на дуже важливий чинник утвердження багатого й успішного суспільства, яке використовує потенційні можливості всіх своїх громадян. Це найкраще описав Дж. Гелбрейт у своїй книзі «Успішне суспільство»: «Освіта не лише уможлиблює демократію; вона робить її життєво необхідною. Освіта не лише формує населення, яке розуміє суспільні завдання; вона водночас визначає головний напрям розбудови освіти як зорієнтованість на успіх, а консервативні підходи не сприяють успішній соціалізації особистості в динамічному та змінному світі. За умов виникнення конфліктних ситуацій слід використовувати всі доступні альтернативи, попереджувати категоричність і однозначність у сприйнятті освітніх явищ [133, с. 31]. Конструкт «Європа знань» (Europe of knowledge) – це «невід'ємна складова зміцнення й інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння

викликам нового тисячоліття разом з усвідомленням спільних цінностей і належності до єдиної соціальної та культурної сфери» [316, с. 34].

Суспільство, яке не тільки змінюється, але й орієнтується на ідеал цих змін, тобто на лідерство в цивілізаційному змаганні, потребує нових освітніх орієнтирів. Завдяки освіті людина стає господарем змін, а не їх заручником. «Громадяни як індивідуально, так і колективно в контексті динамічних, багатокультурних, глобальних змін повинні бути здатними упродовж всього життя втілювати зміни, а не реагувати на них» [349, с. 22-23]. Як зазначає Е. Гідденс, глобалізація стала можливою завдяки поширенню демократії. За лаштунками експансії демократії, продовжує автор, знаходиться глобалізація. «Ми потребуємо подальшої демократизації існуючих інституцій, і маємо робити це засобами, що відповідають вимогам доби глобалізації» [104, с. 9].

Під демократизацією освіти розуміють її гуманізацію шляхом окреслення моральної мети. На думку М. Фуллана, «на мікрорівні моральна мета освіти полягає у наданні життєвих шансів усім учням, і особливо учням із малозабезпечених сімей, оскільки вони гостріше відчують потребу в такій підтримці. На макрорівні моральна мета полягає у сприянні освіти суспільному розвитку та демократії. Сильна система безплатних середніх шкіл є необхідною передумовою соціального, економічного та політичного оновлення суспільства. В постмодерному суспільстві, як ніколи досі, покладаються на роль моральної мети в освітніх реформах, вважаючи її визначальною» [349, с. 15-16].

Концепція «Відкритого простору європейської освіти» надає європейським державам нові можливості брати активну участь у процесі інтенсивного піднесення ролі європейського континенту в сучасному світі через покращення й модифікацію освіти для всіх громадян. Тут національні особливості та спільні інтереси можуть взаємодіяти й посилювати один одного для вигод європейської спільноти, її студентів і суспільств у цілому [317, с. 23–24]. В даному ракурсі «важливість освіти й освітнього

співробітництва в розвитку й зміцненні стійких, мирних і демократичних суспільств є універсальною й підтверджується як першорядна» [317, с. 25].

Важливою складовою сучасної філософії модернізаційних процесів у системі освіти є принцип демократизації управління, прозорості прийняття рішень, фінансування, перспективного планування. Модернізація управління освітою передбачає, насамперед, його децентралізацію, що успішно реалізується в освітніх системах різних країн світу. Децентралізація у якомусь сенсі є засобом переносу політичних дебатів про якість освіти на нижчі щаблі освітньої системи. Надання більших повноважень нижчим рівням системи означає перекладання на них відповідальності за визначення того, що вони розуміють під якістю освіти, і передача їм прав «володіння» своєю частиною системи.

Процес децентралізації часто розглядається як позитивний і неминучий, але поряд з цим він розглядається як джерело виникнення власних проблем. Оскільки саме держава несе відповідальність за забезпечення якості освіти для всіх, потрібна гарантія, що така система дійсно сприяє реалізації даної мети. За своєю природою децентралізація веде до поглиблення різниць в стандартах шкільної освіти на місцях. Складність розробки стратегічної політики полягає у визнанні, що такі відмінності мають право на існування, та перетворенні їх на можливості, які сприяють учням реалізувати свій потенціал [14, с.12].

Дискусії щодо альтернативності в освіті підтримуються теоретиками педагогіки, лунають на телебаченні та на шпальтах газет і часописів, звучать на наукових конференціях. У них, з одного боку, обстоюється незаперечне право людини на збереження особистості, аутентичності, індивідуальності, з іншого – прагнення до повернення школі ознак всевладної авторитетної інституції. Для апологетів альтернативної педагогіки аргументами виступають плюралізм, толерантність, максимальна індивідуальна свобода, права людини, особиста ініціатива в процесі навчання і виховання, вільний ринок і конкуренція, які породжують опір існуючим стандартам (перш за все,

формалізму, авторитаризму та консерватизму). Для її противників згадка про альтернативність – це спроба відійти від «нормальності», стандартності, покори й дисципліни як обов'язкових для всіх суб'єктів навчального процесу. Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій при підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою. В багатьох керівних європейських документах стосовно розвитку вищої освіти зазначається, що університети значною мірою повинні зберігати свої власні традиції, надбання, досвід.

Тому понятійним віддзеркаленням та фокусом ціннісного дискурсу освіти може бути доволі вже вкорінене в нашому науковому лексиконі поняття «толерантність», яке, за визначенням ЮНЕСКО, тлумачиться як «єдністю в різноманітті», обов'язком сприяти утвердженню прав людини, плюралізму, демократії та правопорядку. На думку В. Андрущенка, своїм змістом толерантність передає освітянські проблеми, а отже, оголює та загострює завдання педагогічної науки [14, с.13].

Відомий футуролог А. Тоффлер як альтернативу для сучасної освіти визнає «підтримання гомогенності освіти», за умов коли «суспільство летить до гетерогенності» [329, с. 335]. Серед можливих шляхів зняття суперечності між необхідністю різноманіття й необхідністю спільних перетинів А.Тоффлер називає «поділ в процесі освіти даних і навиків» [329, с. 335]. Він обстоює ідею поєднання «варіативності інформації», що її отримують студенти, та єдності навиків людської комунікації й соціальної інтеграції [329, с. 337]. На думку автора, такий підхід збереже суспільство як таке, визнавши при цьому можливою значну різноманітність варіантів «надвибору».

Сучасна система освіти виконує загальне призначення – залучити людину до досягнень культури. Освіта – поширення серед учнів знань, освоєння ними системи наукових понять, причому такої системи, котра створює відносно повну картину природи суспільства, мислення. Освіта

завдяки системності, іншими словами, завдяки викладанню взаємопов'язаних основ наук, формує в учнів, студентів уміння підійти до аналізу речей і процесів з різних позицій, охопити їх з різних сторін. Жодна культура сама по собі не спроможна розкрити всієї багатогранності людського суспільства, не спроможна створити універсальної системи цінностей планетарного характеру. Нова парадигма освіти, універсальна за своєю природою, постійно вимагає синтезу, діалогу культур як суттєвого джерела збагачення та розвитку особистості [281, с.89].

Якщо в ХХ ст. освіта своєю метою вважала залучення індивідів до цивілізаційних здобутків через засвоєння наукового знання, то в ХХІ столітті вона вбачає свою мету в залученні їх до здобутків національної та світової культур. На зміну ідеалу ерудованої людини приходить ідеал висококультурної людини [277, с. 302].

Як зазначає О. Рогова, в процесі оновлення освіти потрібно руйнувати не ціннісний досвід, набутий людством до теперішнього часу, а оцінити та вдосконалити форми, в яких цей досвід втілено. Змістовна сторона ціннісного орієнтування в даний час значною мірою ігнорує пріоритет загальнолюдських цінностей у реальній практиці [280, с. 58].

Характерна риса сучасного етапу розвитку системи – пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу. Діалогічне мислення, яке постає метою такого інтегративного міждисциплінарного підходу, сприяє формуванню нової світоглядної позиції, базованої на визнанні різноманітності світу, багатогранної складності соціокультурних процесів. Процес сприйняття й свідомого осмислення іншого культурного простору не лінійний, а швидше багатовекторний. Діалогізація змісту особистісно-орієнтованого освітнього простору базується на принципі діалогу культур різних історичних епох (досвід школи діалогу культур) та діалогу різних національних культур на одному часовому зрізі.

В цьому контексті особливо значущі взаємозв'язки зарубіжної та української літератур, адже зміст сучасної гуманітарної освіти найбільшою

мірою зорієнтований на забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним, між власним і спільним, «своїм» і «чужим», на основі якого людина, формуючись як патріот своєї країни, може усвідомлювати реалії цілого світу, бути здатною жити і діяти в ньому, нести за нього власну частку відповідальності.

Система освіти презентує функцію культурної легітимації, відтворюючи демаркацію між тим, що має бути засвоєним і трансльованим, і тим, що на це не заслуговує. Легітимація засобів продукування людини є надто складним завданням, потребує додаткових рефлексивних зусиль та раціонального пояснення, хоча лише ним не може вичерпатися. «Естетичне виховання» (Ф. Шиллер) в західноєвропейській культурі відносилось не до родових інстанцій легітимації (стандартів класичної освіти), специфічних інстанцій (переважно професійного характеру). Некласична культура формує свої вимоги до життєвого світу, зокрема для процесу формування людини, яким в сучасному соціумі є освіта [255, с. 160].

Ще у ХХ ст., коли ознаки всесвітньої екологічної кризи досить промовисто заявили про себе, постала необхідність вироблення стратегії та новітніх способів життєдіяльності людини на планеті. Так з'являється вчення про ноосферний тип господарювання, який ґрунтується на теоретичних засадах науки про біосферу В. І. Вернадського та вченні про ноосферу П. Тейяра де Шардена. Саме тому в численних наукових та офіційних документах стосовно освіти зазначається, що важливо розкрити перед майбутніми поколіннями аксіологічні переваги органічного над механічним, природного над штучним, етнічного над світовим, живого над віртуальним та ін. Оптимістичний прогноз академіка В. Вернадського породжує надію на те, що «Всі страхи й міркування обивателів, а також деяких представників гуманітарних і філософських дисциплін про можливість загибелі цивілізації, пов'язані з недооцінкою сили і глибини геологічних процесів, подібних до того, що ми нині переживаємо, переходу біосфери в ноосферу». Ці висновки вченого підтвердили також і математики, палеонтологи, геологи, історики й

філософи XX–XXI ст., які визнали одностайно те, що геологічно біосфера переходить у новий стан – ноосферу [194, с. 79].

Як вважає Ф. Фукуяма, до традиційного переліку об'єктів освіти та проблем соціального життя необхідно також додати нові проблеми, породжені сучасними біотехнологічними викликами та загрозами самознищення людини як біологічного виду. Через призму нового знання, що з'явилося за останнє десятиліття, а саме стосовно можливості штучного втручання в геном людини, зміни людських молекул ДНК, модифікації людських фізичних і психічних якостей та ін., завдання етнічної екології набувають виняткового стратегічно-оборонного значення й актуальності, а саме невідкладного правового втручання в цей досі неконтрольований процес [348, с.38]. Такий блискавичний технологічний стрибок змушує й освітян радикально переосмислити всю систему навчання і виховання, де пріоритети мають бути зосереджені на класичних рятівних гуманотехнологіях, у центрі яких завжди були і є людина, нація, земля, екологія, культура [204].

В працях вчених, що представляють гуманістичне розуміння освіти (в т. ч. вітчизняних – С. Гнатенко, М. Євтух, Г. Троцько, Г. Шевченко та ін.) наголошується на необхідності використання широких функціональних можливостей вищої школи для збагачення понять та уявлень студентів про громадянські цінності, естетичному одухотворенні студентської молоді та її ставлення до навколишнього дійсності, формування системи громадянських поглядів та переконань. При цьому в науково-педагогічних дослідженнях наголошувалося на тому, що можливості вищої освіти при здійсненні виховання молодих людей є такими, що дозволяють вирішувати широкий спектр питань, пов'язаних з формуванням у молоді свідомості (почуттів, знань, понять, уявлень, поглядів, переконань, ідеалів, позицій, світогляду), а також активності (інтересів, орієнтацій, потреб, діяльності, поведінки, організації повсякденного життя, спілкування, праці, навчання, творчості). Освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї

можна розв'язувати такі завдання, котрі мають безпосередній зв'язок із цінностями:

- гармонізувати стосунки людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання;
- керуючись тим, що людина живе в суспільстві, домогтися її успішної соціалізації через занурення в наявну культуру, зокрема й техногенну, в комп'ютеризоване середовище;
- враховуючи, що сучасна людина живе в умовах насиченого активного інформаційного середовища, навчити її жити в його потоці, створити умови для безперервної освіти;
- зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переходити до суміжних галузей професійної діяльності. Таким чином, найважливішою метою діяльності освіти при цьому підході постає позитивно соціалізована особистість, громадянин, який має високу кваліфікацію, професійну етику, спроможний успішно діяти в умовах динамічно змінюваної ситуації, який продовжує і розвиває кращі риси національної інтелігенції [291].

Освіта сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати в учня вміння вчитися. В шкільній освіті сьогодні домінують такі тенденції, як запровадження основного ядра знань, своєрідного базового мінімуму, на якому вибудовується подальший комплекс знань, вмінь, відношень, навичок, компетентностей; формування цілісного сприйняття світу; оновлення змісту традиційних дисциплін; запровадження нових нормативних і спеціальних курсів. Зміст суспільних та природничих наук (дисциплін) сьогодні спрямований, насамперед, на збереження оточуючого середовища,

формування культури світу, вирішення етнічних та міжконфесійних конфліктів, полікультурності та толерантності, гуманістичних цінностей, громадянських якостей людини, її демократичного світогляду. Важливим компонентом змісту освіти в економічно розвинених країнах є цінності, стиль і культура життєдіяльності європейського суспільства, ринок праці в цьому регіоні [9, с.8].

Враховуючи ці загальнолюдські цінності, які є частиною філософської платформи сучасного освітнього дискурсу, його *третій аспект* складають основні напрями розвитку освіти в європейському просторі. Дійсно, як зазначає В. Андрущенко, у порівнянні з ХІХ ст., світ ХХ ст. змінив свій економічний, політичний і соціокультурний вигляд. Разом із цими змінами він висунув до людини, її підготовки до життя, насамперед, до її освіти низку нових вимог. Власне, в контексті цих вимог і змін відбулася трансформація вищої освіти, вершиною якої став Болонський процес. Якщо на початку ХХ ст. головною освітянською проблемою була ліквідація неписьменності й залучення до вищої освіти вихідців із робітників і селян, то кінець століття поклав початок своєрідній епосі знань, здобуття яких стало першочерговим завданням для кожного протягом усього життя.

В загальному вигляді європейська освіта ХХ ст. будується на таких загальних підвалинах: 11–12 річна загальноосвітня підготовка майбутнього абітурієнта; єдність системи «наука – освіта – практика»; рівний доступ до якісної освіти; інформатизація освіти; освіта впродовж життя; академічна мобільність викладачів і студентів; кредитно-модульна технологія навчання; демократизація освіти; єдність національних та загальнолюдських культурних пріоритетів; державно-громадське управління освітою [9, с.10].

Таким чином, серед базових напрямів розвитку освіти у європейському просторі ми можемо виділити: рівний доступ до якісної освіти; освіта протягом життя; академічна мобільність; державно-громадський характер управління освітою та ін.

Велика робота з питання розробки цих напрямків виконана, починаючи з 1972 року, коли ЮНЕСКО розглядав освітні тренди як поняття глобальної перспективи, яке фокусується на наступних аспектах:

- потреби і права людей на навчання протягом життя;
- формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання;
- адекватне фінансування для обох вказаних видів навчання;
- охоплення всіх людей навчанням, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими;
- пошук шляхів демократизації доступу до навчання [322, с. 13].

В окремих міжнародних документах, які порушують питання рівного доступу до якісної освіти (Всесвітня декларація про освіту для всіх, 1990 р.; підсумковий звіт «Освіта для всіх 2000»; програмний документ ЮНЕСКО «Реформа та розвиток вищої освіти», 1995 р. тощо) висвітлюються аспекти людського капіталу й суспільного розвитку. В межах Болонського процесу принципам доступу та якості освіти приділяється значна увага. Зокрема, Конференція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій 29–30 березня 2001 року у м. Саламанка ще раз підкреслила, що «зона європейської вищої освіти повинна будуватися на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством; на широкому й відкритому доступі як до доступневого, так і післяступеневого навчання; на освіті для розвитку особистості й навчанні протягом усього життя; на громадянстві як короткочасної, так і тривалої соціальної доцільності» [252, с. 24].

Ситуація, що була позначена Ф. Кумбсом як «криза освіти» [197], дала життя численним дослідженням, які виявили можливості доступу до різних ступенів освіти; спонукала до нового способу життя учнівський молоді, її взаємин з педагогічним персоналом; визначила місце в системі суспільних відносин, інтересів і очікувань. Почалося широке дослідження освіти як фактора «вирівнювання соціально-культурних шансів» і каналу соціальної мобільності. Освіті стали притаманні нові соціально-економічні функції,

серед яких усе більшого значення стала набувати функція виховання людини, формування в неї певних цінностей, рис, відповідального ставлення до себе, інших та світу в цілому.

Такий підхід, згідно зауваженню А. Флієра, кардинально змінює існуючий погляд на завдання освіти як на «трансляцію знання, відтворення культури, її цінностей і традицій» і потребує визнання того, що освіта «відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних, лояльних учасників колективного життя, які дотримуються норм, правил і законів, загальноприйнятих у певній країні» [345, с. 151].

В контексті розкриття проблеми рівного доступу до якісної освіти, В. Андрущенко прогнозує розгортання суперечностей філософії та практики освіти саме з цього приводу: «з одного боку, посилюючи свою гуманістичну сутність, суспільство буде й надалі вимагати вирівнювання можливостей в отриманні якісної вищої освіти всяким і кожним, з другого – воно не зможе рухатися сходами прогресу, якщо не «вискочить за горизонт» посередності й не забезпечить спеціалізацію освіти з урахуванням інтелектуальних можливостей обдарованої молоді. В майбутньому ця суперечність може призвести до серйозного суспільного розшарування, формування своєрідних груп інтелектуалів і аутсайдерів, які не завжди і не у всьому зможуть знайти між собою порозуміння.

Уже сьогодні ми маємо бути готовими до визнання (і толерантного прийняття суспільною свідомістю) того простого й незаперечного факту, що не лише не кожен, а більшість не зможе «здолати науковий Єверест», ввійти до когорти «мислячої еліти», яка підніметься над наявним буттям і визначить обрії майбутнього. З другого боку, суспільство має погодитися з тим, що підготовка когорти інтелектуалів – справжньої, а не позірної національної еліти, яка створить і впровадить високі технології, організує виробництво, задасть духовно-моральні параметри нового стилю життя, розгорне перспективи й покличе (поведе) за собою суспільство, – є єдиним реальним шансом і засобом прогресу, до якого ми прагнемо» [9, с. 9-10].

Загальне зростання рівня освіти (ріст показників соціалізації) не спричиняє зменшення суспільних нерівностей участі в навчанні. Основні ознаки, котрі окреслюють середовищно-суспільний статус (тип місцевого середовища, рівень освіченості батьків, суспільно-професійна категорія), визначають фактичний рівень нерівностей. Тривалий характер нерівностей участі в навчанні, пов'язаних з впливом середовищно-суспільних чинників, посідає особливе місце на середньому і вищому рівнях. Зростання нерівності освітнього старту пов'язаний з регресом у сфері дошкільного виховання. Особливо різко погіршилася доступність дошкільного виховання для сільських дітей, яким дуже потрібна компетентно організована рання освіта [93, с. 47].

Нерівність умов навчання пов'язана з фактом існування в окремих суспільних і територіальних середовищах специфічних для них бар'єрів авансу, які блокують освітні шанси спричиняють суттєві проблеми освітніх нерівностей. Такі бар'єри є значущими комплексами освітньої селекції та мають різний характер: просторовий і регіональний, економічний, демографічний, психологічний, ідеологічний, культурний, шкільно-освітній, статевий. Нерівність результатів навчання, досліджена та інтерпретована в суспільному контексті, є рівнем шкільних знань і умінь, шкільними долями (особливо на першому щаблі селекції), другорічництвом, шкільним відсівом, шкільними оцінками. Кожне з цих явищ, що має місце в середовищно-суспільному контексті, свідчить про існування розбіжностей між засадами освітньої політики і властивостями освітньої системи у зв'язку з постійними цивілізаційними і культурними відмінностями між містом і селом [56].

Питання нерівності індивідів та цілих держав в інтелектуально-освітньому просторі й розгляд освітнього потенціалу суспільства як об'єкта високоефективних інвестицій та домінуючого чинника економічного, наукового, соціокультурного та духовного розвитку вимагає розробки принципово нових підходів до фінансування освітньої галузі. Отже, на думку В. Андрущенка, виключно актуальною є розробка напрямів удосконалення

організаційно-економічного механізму формування освітнього потенціалу суспільства, реалізація яких дозволить посилити диверсифікацію джерел фінансування освіти та підвищити ефективність використання бюджетних коштів. Якість і доступність освіти є пріоритетними не тільки для споживачів освітніх послуг, але й для держави. Вирішення проблем, пов'язаних з цим питанням, належить до основних напрямків державної політики в освітній сфері. Не існує універсальної теоретичної формули та моделі рівного доступу до якісної освіти. Реалізація цього суспільного принципу завжди має конкретно-історичний вимір.

За переконанням В. Андрущенка, стратегія надання рівного доступу до якісної освіти може базуватися на двох принципах: адресне надання бюджетних коштів та матеріально-технічного забезпечення для освіти дітей з особливими потребами кожної дитини за правилом «кошти за дитиною»; максимально повне і всебічне використання можливостей, які надаються для отримання якісної освіти для цих категорій дітей панівні політика, законодавство, структурні елементи механізму їх реалізації та існуючі методики та технології навчання [9, с. 14].

Крім того, на нашу думку, диверсифікація форм та технологій освіти також потенційно стане у пригоді задля розширення доступу до освіти, адже велика кількість аналітиків нагадує, що наприкінці ХХ ст. суттєвого розвитку набули інструменти систем відкритої освіти, що спрямовані на розв'язання проблем е-педагогіки, сприяють підвищенню якості та розширенню обсягів контентного наповнення інформаційного ресурсного простору, поліпшенню доступу до наукових і навчальних відомостей широкого кола користувачів, підвищенню ефективності проектування і застосування систем навчального призначення, обумовлених комп'ютером [390, с. 356].

Якість вищої освіти, безумовно, є основою для створення Європейського простору вищої освіти. Згідно з документом ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» існує три аспекти освітньої діяльності, які впливають на якість вищої освіти.

- 1) По-перше, якість персоналу, що її гарантує висока академічна класифікація викладачів і наукових співробітників ВНЗ, а також якість освітніх програм, що забезпечує поєднання викладацької та дослідницької діяльності.
- 2) По-друге, це якість підготовки студентів, якої можна досягти лише шляхом диверсифікації освітніх програм, через подолання багатопланового розриву між вищою та середньою освітою, шляхом підвищення ролі механізмів навчально-професійної орієнтації та мотивації молоді.
- 3) По-третє, це якість інфраструктури, середовища вищих навчальних закладів, зокрема комп'ютерні мережі й сучасні бібліотеки [294,с.9].

Під час зустрічі представників більш ніж 300 європейських університетів та освітніх організацій у Саламанці (29-30 березня 2001 р.) проблема якості освіти була центральною темою. В прийнятому на цій зустрічі Посланні серед ряду інших фундаментальних цінностей провідну роль було відведено саме якості освіти. Зокрема, відзначено, що поняття якості є багатовимірним і всеохоплюючим, воно потребує постійного підтвердження. Визначення якості освіти в Посланні було сформульоване відповідно до завдань побудови єдиного освітнього простору. В цьому контексті якість розглядали як «обов'язкову умову становлення довіри, співвідносності, мобільності, співмірності, адекватності й привабливості в Європейському просторі вищої освіти» [252, с. 24-25].

Найбільш доцільною стала розробка на європейському рівні механізмів взаємного визнання результатів оцінки якості, що враховують національні особливості й змістовні відмінності об'єктів оцінки. Такими механізмом може бути акредитація, яка передбачає підтвердження відповідності обсягу, змісту, рівня та якості освіти, отриманої внаслідок навчання за певною програмою, мінімальним вимогам освітніх стандартів, котрі визначають обсяг, зміст і рівень навчання та встановлюють показники (критерії)

акредитації, котрі застосовуються певною агенцією в країні та в сфері знань. Можна стверджувати, що зазначені особливості актуальні й для вітчизняної вищої освіти в контексті входження до ЄПВО.

На Берлінському саміті міністрів освіти європейських країн у 2003 році спеціально розглядалося питання про необхідність забезпечення високої якості освіти. Міністри підтримали пропозиції про подальший розвиток гарантій якості на рівні навчальних закладів, національному та європейському рівнях. Вони наголосили на потребі розвитку критеріїв і методологій для загального використання у сфері якості освіти [45, с.30-31]. На європейському рівні міністри закликали всі зацікавлені сторони розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації з питань гарантії якості, а також впровадити системи рівноправного розгляду та акредитації агенцій чи органів. На сьогодні практично всі країни вжили відповідних заходів для запровадження системи забезпечення якості, котрі базуються на критеріях, визначених у Берлінському комюніке, і передбачають широку співпрацю, в тому числі й на рівні мережевого співробітництва.

Проте, все ще нагальною є потреба досягнення більш вагомого прогресу, зокрема в тому, що стосується залучення студентів до міжнародної співпраці. Важливою складовою потенціалу якості освіти є:

- 1) персоналізація освіти, тобто спроможність використовувати світові освітні ресурси для підготовки людей задля вирішення унікальних і перспективних завдань, можливість кожному формувати власну освітню траєкторію професійного зростання протягом усього життя;
- 2) технологізація освітньої інфраструктури, що має своєю передумовою повноцінне інформаційно-технологічне забезпечення доступу кожного до світових інформаційних ресурсів;
- 3) відповідність освіти вимогам сучасності виражається в академічній незалежності, інституційній автономії як базових

принципах забезпечення рівня відповідності зростаючої диверсифікації структур, форм та методів підготовки;

- 4) якість як складна багатоаспектна система оцінювання та регулювання освіти (викладання, підготовки і досліджень, що залежить від рівня фахової підготовки персоналу, програм, підготовки студентів, інфраструктури, навчального середовища, організації й управління, оцінювання діяльності тощо);
- 5) інтернаціоналізація за рахунок співпраці з міжнародними організаціями, використання загально визнаних стандартів та обладнання.

Отже, питання забезпечення якості освіти також набуває особливої ваги й актуальності в сучасному світі й стає предметом аналізу як для науковців, так і управлінців-практиків. Так, на думку С. Ніколаєнка, ніколи ще проблема якості освіти не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині, що визначається, з його точки зору, низкою об'єктивних чинників:

- від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності;
- якість освіти набуває все більшого значення в питанні забезпечення конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці;
- специфіка управління якістю освіти полягає в тому, що управління діяльністю людини, яка є об'єктом педагогічного впливу, здійснюється через її психічну діяльність, внаслідок чого навчання несе певний елемент невизначеності;
- якість професійної підготовки фахівців – невід'ємна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона прагне інтегруватися до європейського освітнього простору [242, с. 6].

Зазначимо, сучасні критерії оцінювання якості освіти мають враховувати свободу для університетів у формуванні навчальних планів;

значення якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм з метою підвищення їх якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах. Як влучно помічає М. Михайличенко, завдання забезпечення якості вищої освіти в цьому контексті є багатоплановим й передбачає наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо); організацію навчального процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки й освіти; контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях – державному та міжнародному (європейському) [223, с. 107].

Також провідною в філософському та практичному освітньому дискурсі стала концепція навчання людини протягом усього життя, концепція безперервної освіти, яка мислиться як стадійний і цілісний у своїх елементах пожиттєвий процес, котрий забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості й всебічне збагачення її духовного світу. Цю тезу підтверджують заклики В. Кременя: «...потрібно в усіх ланках освіти переорієнтувати навчальний процес... на вироблення в учнів умінь і навичок самостійного оволодіння знаннями впродовж усього життя, а також використовувати отриманні знання в практичній діяльності. Людина розумна сьогодні – це людина, що постійно навчається й діє на основі отриманих знань, тобто компетентна людина. Треба перейти до людиноцентриської освіти, де навчальний процес був би максимально зорієнтований на врахування індивідуальних здібностей, особливостей і відповідних життєвих планів кожної окремої дитини чи юнака. Для більш успішного формування інноваційної людини потрібно прилаштувати зміст освіти відповідно до сучасного рівня розвитку науки і технологій, а також провести істотні структурно-організаційні зміни в системі освіти» [191, с. 3].

Навчання протягом життя – концепт, який за останні десятиріччя набирає усе більшого філософського, педагогічно-технологічного та

соціально-економічного значення. В 1973 році Організація Економічної Співпраці та Розвитку ОЕСР опублікувала звіт «Періодична освіта: Стратегії навчання протягом життя», в якому основна увага була зосереджена на потребах глобальної економіки і конкурентоспроможності. Поняття «навчання протягом життя» («Lifelong Learning» – LLL), розроблене в той період, основним чином, у відповідь на кризу в системах освіти, з новою силою заявило про себе в дев'яності роки ХХ ст. в контексті економічної кризи й зростання безробіття. Аббревіатура LLL стала загально визнаною [322,с.16]. За визначенням В. Пахомова, безперервна освіта (пожиттєва освіта) – це система навчально-виховних закладів і заходів, які безперервно, постійно сприяють фізичному, освітньому, професійному, духовного розвитку людини, починаючи її з утробного (зародкового) життя і до останнього подиху. Водночас це є процес отримання знань, вмінь, навичок і практичного досвіду для повноцінного людського життя [258, с.152].

Нині в літературі, пов'язаній з цим питанням, спостерігається зрушення від перспективи «освіти як викладання» до перспективи «навчання», де основна увага надається учню та його обов'язкам. У 1995 році Європейська Комісія (ЄК) опублікувала офіційний документ «Викладання і навчання: На шляху до суспільства, що навчається». В 1996 році, на засіданні ОЕСР, в якому брали участь міністри освіти, були зроблені висновки про те, що з початку ХХІ ст. навчання протягом життя має бути необхідним для всіх і, таким чином, повинне бути доступним для всіх. ОЕСР відзначила труднощі в досягненні цієї мети. Існує необхідність в усвідомленому сприйнятті й розумінні навчання протягом життя як неминучого розриву з традиційними підходами до освіти і навчання [322, с. 17]. Надбання основних навичок є ключовим моментом, оскільки вони повинні сприяти прагненню людей до навчання і допомагати їм розвивати свій шлях в освіті.

Це означає формування нових і адекватних механізмів фінансування, а також широку зміну й оновлення викладацької діяльності. Наслідком цього

стало те, що ОЕСР визначила п'ять основних особливостей стратегії навчання впродовж життя:

- 1) визнання неформального й неофіційного(спонтанного)компонентів навчання, пов'язаних з розробкою відповідних консультативних і керівних систем;
- 2) розвиток основних навиків для всієї молоді й дорослого населення з метою формування природного прагнення до навчання;
- 3) перспектива заповнення всього життя потребою в навчанні шляхом надання пріоритету в задоволенні потреб дітей дошкільного віку і дорослого населення;
- 4) результативне й ефективне керівництво фондами з вірогідною необхідністю залучення більшого числа державних і приватних ресурсів, особливо, через запровадження нових стимулів;
- 5) питання керівництва і партнерства, яке визначає необхідність залучати і координувати діяльність різних інстанцій [322, с. 18].

Останнім часом навчання протягом життя стало провідним компонентом в питанні визначення Європейським Союзом стратегій стосовно формування такого суспільства, котре спиралося б на знання й було найбільш конкурентоспроможним і динамічним у світі. В жовтні 2000 року Європейська Комісія опублікувала меморандум стосовно навчання протягом життя («A Memorandum on Lifelong Learning») з метою визначення узгоджених стратегій і практичних заходів, спрямованих на заохочення навчання, котре для всіх триває все життя. Меморандум ЄК визначає шість пріоритетів діяльності у сфері LLL, причому кожний з них спрямований на виконання загальних цілей індивідуального виконання, активної громадянської позиції, залучення до соціальної діяльності й працевлаштування. Ці пріоритети привели також до встановлення низки показників якості LLL. Тим часом, навчання протягом життя стало головним

завданням в стратегії Європейського працевлаштування. Воно ґрунтується на чотирьох стовпах:

- спроможність працевлаштування,
- пристосованість,
- підприємництво,
- рівні можливості [322, с. 20].

Навчання протягом життя є також частиною провідних принципів, визначених як інструмент для впровадження і втілення контролю з боку політики працевлаштування. LLL повинне сприяти покращанню якості й ефективності систем освіти і навчання для того, щоб забезпечити всіх людей навиками, котрі відповідають вимогам сучасного ринку праці в суспільстві, заснованому на знанні, щоб сприяти вдосконаленню навиків і зменшити невідповідність навиків і брак фахівців на ринку праці. Більше того, деякі конкретні ключові аспекти LLL спричинили появу низки повідомлень, присвячених даній темі:

- про ефективне інвестування в освіту й навчання,
- про роль університетів у підготовці заходів щодо формування суспільства знань,
- про встановлення контрольних точок в освіті й навчанні,
- про розвиток навиків і мобільності [322, с. 23].

Всі ці повідомлення були спрямовані на сприяння впровадженню Лісабонської стратегії шляхом фокусування уваги на конкретних аспектах LLL. Паралельно з цим, Всесвітній Банк також розглядає LLL як ключовий пріоритет при підготовці переходу до економіки, заснованої на знаннях [там же, с. 24].

У Меморандумі ЄК 2000 р. було сформульовано шість пріоритетів розвитку навчання протягом життя [322, с. 26]:

- 1) Базові уміння.
- 2) Інвестиції в навчання.
- 3) Інноваційна педагогіка.

- 4) Визнання цінності знань.
- 5) Інформація, профорієнтація і консультування.
- 6) Наближення можливостей навчання до тих, хто навчається.

19 травня 2001 року було підписано Празьке комюніке «До зони європейської вищої освіти», де було проголошено про підтвердження підтримки принципів Болонської декларації й зобов'язань по створенню Простору європейської вищої освіти. В цьому комюніке зазначено, що вища освіта «...є і залишається громадянським обов'язком» [184, с. 46]. Міністри звернули увагу на такі позиції:

- 1) Навчання протягом усього життя – невід'ємний елемент Європейського простору вищої освіти для подолання проблеми неконкурентоспроможності, застосування нових технологій та поліпшення єдності суспільства тощо.
- 2) Вищі навчальні заклади й студенти: доцільне залучення їх як компетентних, активних і конструктивних партнерів до участі й впливу на організацію і зміст вищої освіти. Важливо брати до уваги соціальний аспект Болонського процесу.
- 3) Поліпшення привабливості Європейського простору вищої освіти для студентів як європейських, так й і інших країн. У цьому контексті було запропоновано залучення до тіснішої співпраці між європейськими країнами на шляху подолання можливих труднощів та з урахуванням перспектив транснаціональної освіти [184, с. 46].

Саме тому важливим напрямком міжнародного дискурсу в системі технологій сучасної освіти є мобільність учнів, студентів та викладацько-наукових кадрів. Академічна мобільність розуміється як важлива якісна особливість європейського простору, котра передбачає обмін фахівцями та студентами між вищими навчальними закладами та між державами. Відрядження студентів на навчання до інших країн – явище не нове. Більшість європейських держав багато років мають приплив студентів зі

своїх колишніх колоній. Значна частина молоді з країн Латинської Америки прагне здобути диплом в університетах США та Канади. В період холодної війни вищими навчальними закладами Радянського Союзу і Східної Європи цікавилися студенти держав зі схожою ідеологією. За останні 40 років кількість студентів, які перетинали кордон для здобуття вищої освіти, перевищила темпи поширення самої вищої освіти. За даними ЮНЕСКО, рівень міжнародної мобільності студентів збільшився за останні 25 років на 300%. На думку експертів, до 2010 року кількість студентів, які навчаються за кордоном, становила 2,8 млн., а до 2025 року буде – 4,9 млн.

Як зазначено у тексті декларації, яку було прийнято в Сорбонні у 1998 р., «...відкритий простір європейської вищої освіти несе багатство позитивних перспектив, звичайно ж, з повагою до наших відмінностей, але вимагає, з іншого боку, продовження зусиль з ліквідації бар'єрів і розробки таких меж для викладання та навчання, які розширили б мобільність і зробили співпрацю ближчою, ніж будь-коли раніше» [252, с. 15].

Значна увага у всіх документах щодо Болонського процесу надається питанням про статус і права студентів. Мобільність студентів досягається завдяки усуненню перешкод на шляху ефективного використання права на вільне пересування з безпосередньою метою:

- забезпечення студентам доступу до навчальних можливостей, а також відповідних сервісів;
- забезпечення визнання часу, який вчитель, дослідник чи член адміністративного персоналу провів у європейському навчальному закладі, проводячи дослідження, викладаючи чи виконуючи відповідну до свого фаху роботу, зі збереженням їхніх законних прав;
- сприяння європейському співробітництву по забезпеченню якості освіти з метою вироблення порівнянних критеріїв та методології;
- просування необхідних європейських стандартів у галузі вищої освіти, зокрема стосовно розробки навчальних планів,

співробітництва між освітніми закладами, мобільності схем та інтегрованих навчальних, дослідницьких та виховних програм.

В концепції єдиного простору вищої освіти декларується, що студенти: повинні мати доступ до різних програм, у тому числі й до професіонального навчання, розвивати рівень володіння мовами і використовувати нові інформаційні системи; всебічно користуватися правом оволодівати знаннями у вищих навчальних закладах двох рівнів: на першому рівні підготовки навчатися за відповідною кваліфікацією; на другому – вибирати між навчанням за програмою, що передбачає отримання ступеня магістра, або за більш поширеною програмою ступеня доктора. При цьому створюється можливість переходу з першої (магістерської) програми на другу (докторську). В обох програмах однаковою мірою повинна приділятися увага дослідницькій та самостійній роботі [17, с. 59].

Хоча мобільність викладацького складу досліджена не так добре, як мобільність студентів, її можна вважати другою за важливістю формою глобалізації вищої освіти. Традиційно міжнародна мобільність професорсько-викладацького складу обумовлена дослідженнями і науковою роботою, але в деяких регіонах і певних напрямках освіти, наприклад, менеджмент і ділове адміністрування, існують спеціальні схеми регіонального й міжнародного тренінгу для молодих дослідників і викладачів. Академічну мобільність стимулюють різноманітні державні й регіональні програми. Багато країн укладають двосторонні і багатосторонні угоди в цій сфері. Найвідоміша європейська програма – «Еразм» (з 1995-го – «Сократ»). У програмі «Еразм» (розпочата 1987 р. для створення спільного ринку в Європі) наведені схеми мобільності «Комет», «Лінгва» та ін., мета яких – створити європейську модель вищої освіти. Студентський обмін трактують як засіб розвитку загальноєвропейського рівня спеціалістів і кваліфікованих працівників [287, с. 58].

Країни-учасниці Болонського процесу домовилися про введення системи кредитних одиниць, що дозволяє по-новому оцінювати весь освітній

процес, а також підвищити мобільність студентів, дає можливість скласти навчальну дисципліну частинами, розділами, або весь курс у цілому. Як зазначає В. Андрущенко, зіставляючи напрямки філософського дискурсу та потенційних практичних вад його застосування, «...впровадження кредитних одиниць для мобільності студента та викладача – справа, безумовно, перспективна. Але мобільність студента треба тримати під постійним контролем, щоб це не призвело до скорочення особистих контактів студента з викладачем. Це особливо важливо, оскільки Болонський процес вимагає мотивованого залучення студентів до навчання, що потребує посиленої індивідуальної роботи» [17, с. 61].

Наступний крок стосовно підвищення ролі напрямку розвитку міжнародного освітнього дискурсу продемонстровано в Комюніке Левенської /Лувен – ла – Невської конференції (28 –29 квітня 2009 р.), яке зазначає, що «Європейська вища освіта також стикається із великими викликами та прагне скористатися можливостями глобалізації й прискореного технологічного розвитку, шукаючи нових надавачів освітніх послуг, нових учнів та нових типів навчання. Центроване на студентів навчання (student –centred learning) та мобільність допоможуть студентам розвивати компетенції, яких вони потребують на нинішньому динамічному ринку праці та дозволять їм стати активними та відповідальними громадянами» [46]. Крім того, зазначається, що європейські суспільства «...стикаються із наслідками всесвітньої фінансової та економічної кризи. Аби створити умови для стабільного економічного відновлення та для стабільного розвитку, динамічна та гнучка вища освіта Європи намагатиметься стати інноваційною, інтегруючи – на всіх своїх рівнях – освіту та дослідницьку діяльність» [46]. У Комюніке ставиться за мету до 2020 р., щоб 20 % випускників вищої освіти в Європейському просторі отримали досвід навчання за кордоном. Наголошується на важливості проведення навчання, стажування або наукових досліджень у двох зарубіжних країнах [420].

Метою однієї з нещодавніх зустрічей, що зумовлюють та коригують загальноєвропейський офіційний дискурс (Бухарестської конференції міністрів 26-27 квітня 2012 р.) стало обговорення та розгляд діяльності в межах Болонського процесу за трьома напрямками, які спрямовані на завершення структурних реформ, що повинні продовжуватися в різних частинах європейського простору вищої освіти. Результатами конференції стало прийняття Бухарестського комюніке, основними політичними цілями якого є підвищення рівня зайнятості випускників, забезпечення якості вищої освіти для всіх, зміцнення мобільності як способу кращого навчання у межах Європейського простору вищої освіти [154].

Важливим напрямком розбудови міжнародного освітнього дискурсу є питання управління освітою. Воно полягає не лише у виробленні практичних рекомендацій або копіюванні механізмів управління, а в філософській площині диспозиції «автономія – відповідальність». Один з фундаментальних принципів Великої Хартії університетів (Magna Charta), що лежить в основі Болонського процесу, проголошує, зокрема, «прихильність університетів до європейських гуманістичних традицій, необхідність забезпечення свободи навчання і досліджень, нероздільність навчання і досліджень в університетах, а також автономія, моральна та інтелектуальна незалежність університетів від будь-якої політичної й економічної влади» [252, с. 3].

В Лімській декларації «Про академічну свободу й автономію вищих навчальних закладів» 1988 р., [272] стверджується, що академічна свобода є суттєвою передумовою тих освітніх, науково-дослідних, управлінських та обслуговуючих функцій, які покладаються на вищі навчальні заклади. Всі члени академічної спільноти мають право виконувати свої функції без будь-якої дискримінації і без страху втручання або придушення зі сторони держави або іншого джерела. При цьому держави зобов'язані поважати й забезпечувати громадянам доступ до академічної спільноти без будь-яких обмежень, а усім її членам громадянські, політичні, економічні, соціальні та культурні права. Кожен член академічної спільноти, зокрема, повинен мати

свободу думки, совісті, віросповідання, слова, зборів і об'єднань, право на свободу і безпеку особистості та свободу пересування, право виконувати науково-дослідну роботу без будь-якого втручання, а її результати поширювати і публікувати без цензури [272].

Усвідомлюючи, який внесок авторитетні ВНЗ можуть зробити в економічний та соціальний розвиток, країни – учасниці Болонського процесу дійшли згоди, що університети повинні бути уповноважені приймати рішення щодо своєї внутрішньої організації та управління. Вони закликають ці навчальні заклади і в подальшому впроваджувати реформи в усі сфери свого життя.

Важливим в контексті теми, що нами розглядається, є розуміння, що, як відзначено в матеріалах Всесвітньої конференції з питань вищої освіти, яка проходила 5-9 жовтня 1998 року в Парижі під егідою ЮНЕСКО, «повну академічну свободу і автономію слід розуміти як комплекс прав і обов'язків вищих навчальних закладів, а також як повну відповідальність перед суспільством та підзвітність йому» [72, с. 6]. Принцип «автономії з відповідальністю» було проголошено на конференції європейських вищих навчальних закладів (Саламанка, 2001 р.) провідним у діяльності вузів в європейському освітньому просторі. В ґрунтовному дослідженні, підготовленому експертами Європейської комісії, наголошується, що, безумовно, інститути вищої освіти у країнах членах Європейського Союзу автономні. Але оскільки вони є провайдерами суспільних послуг та бенефіціаріями суспільних фондів, то громадськість, а особливо ті, хто забезпечує фінансування, мають законний інтерес знати, що відбувається в самому інституті.

Суспільство, яке передовсім є споживачем освітніх послуг, також має контролювати якість навчання як результату педагогічної освіти. Участь зацікавлених груп в управлінні шкільною освітою може потенційно бути імплементована в систему вищої університетської підготовки кадрів. Безумовно, освіта має зважати на економічні, історичні, культурні

особливості регіону, працювати на його розвиток, на сталу та рівномірну еволюцію територіальних громад.

Протягом останніх двох десятиліть, як зазначає П. Лешейра, директор Центру досліджень політики в сфері вищої освіти (університет Порту, Португалія), відбулися досить суттєві зміни у суспільних уявленнях про природу та організацію вищої освіти. Зокрема, зменшився рівень довіри з боку суспільства до закладів вищої освіти, з'явилися прикмети невпевненості в тому, що вони ефективно використовують наявні ресурси. По-друге, в цих умовах одна сторона в особі державних органів хоче достеменно знати, куди ідуть кошти і якнайретельніше домагатися контролю над цим. Суспільство виступає як колективний аудитор. Інша сторона в особі університетів бажає якнайбільше свободи у розпорядженні ресурсами. Як свідчить досвід розвинутих країн, одне із головних завдань університетського менеджменту – це встановлення балансу між автономією університету та його відповідальністю перед суспільством [272].

Раніше функції фінансування, стандартизації, контролю діяльності освітніх установ здебільшого виконувала держава (особливо якщо враховувати досвід розвитку освітніх систем Східної Європи). Як свого часу дуже слушно зазначав І. Вакарчук, у сучасних умовах розвиток освіти перестає бути виключною справою держави, а стає полем багатоаспектної партнерської взаємодії центральних і регіональних державних органів з органами місцевого самоврядування, студентами та їхніми сім'ями, державними й недержавними освітніми закладами, педагогами, потенційними роботодавцями, громадськими об'єднаннями [55].

Як зазначають В. Андрущенко та В. Савельєв відбувається перехід від старого врядування (old governance), основою якого був традиційний спосіб академічного самоврядування замкненого співтовариства вчених, до нового типу врядування. Суть його – у перерозподілі відповідальності, підзвітності та влади стосовно вироблення рішень серед відповідних внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів. Інакше кажучи, традиційний баланс між

автономією, владою та підзвітністю в освіті переглядається усіма зацікавленими сторонами [12, с.248].

Підкреслюється європейська традиція вищої освіти більше як «громадської справи» (частини громадської політики щодо соціального розвитку), а не комерційного продукту. Також наголошується важливість автономії університету як неодмінної умови успішного впровадження настанов Болонської декларації (заклади, які не змінюють свої навчальні плани і не пристосовуються до швидкозмінних потреб та можливостей, будуть потерпати від конкуренції). Інший наголос зроблено на якісному забезпеченні механізмів та їх вирішальній ролі для ефективного функціонування європейської вищої освіти. Європейські заклади вищої освіти визнають справедливість вимог і потреб студентів у кваліфікації, яку вони можуть ефективно використовувати у навчанні та кар'єрі по всій Європі.

Сфера освіти має впровадити ефективні засоби контролю, планувати й здійснювати регулярні стандартизовані оцінки. Стратегія у сфері освіти має відповідати фінансовим реаліям. Оскільки державні фінанси залишаться обмеженими у середньостроковій перспективі, уряд має визначити обмежену кількість стратегічних пріоритетів, які він може фінансувати й підтримувати. Тож протягом останніх 10–15 років в країнах Євросоюзу відбувається складний процес налагодження механізму підзвітності, через який влада та інші стейкхолдери мають можливість впливати на фінансову та стратегічну політику вищих навчальних закладів. Складові цього механізму – вимірники підзвітності (*accountability measures*) та автономія інститутів (*institutional autonomy*). Наразі системи фінансового аудиту існують в усіх європейських країнах за винятком Італії.

Свідчити про нівелювання ролі держави в управлінні освітою зарано та й некоректно. Навіть ініціатори Болонської декларації – це насамперед, держави, базова роль у просуванні філософської платформи єдиного європейського простору освіти належить міністрам та державним офіційним

інституціям. Крім того, в більшості документів, що регулюють освіту з філософсько-ціннісної та практичної точок зору, представники Ради Європи, Європейської комісії, Болонського Секретаріату, які відповідають за розвиток вищої освіти в ЄПВО зазначають, що центральні органи управління вищою освітою кожної країни-учасниці повинні сприяти підтримці, консультуванню та координації діяльності університетської освіти при запровадженні положень Болонського процесу. В цьому плані можна говорити про важливу роль держави щодо створення уніфікованої системи освітніх стандартів приведення національного законодавства у сфері освіти до європейських норм; розширення доступу до освіти; створення системи навчання протягом усього життя; підвищення академічної мобільності студентів та їхньої мобільності на ринку праці; зближення національних освітніх програм і систем [356, с. 79].

Ми можемо розглядати симбіотичне поєднання державних та громадських механізмів в управлінні та при визначенні пріоритетів і механізмів розвитку освіти. Державно-громадське управління освітою – це процес поєднання різноспрямованої діяльності державних і суспільних суб'єктів управління, що пов'язані з функціонуванням і розвитком освітньої установи, в інтересах суб'єктів навчально-виховного процесу, соціуму, влади. Виходячи з виявленої тенденції розвитку державно-громадського управління в напрямку орієнтації на особистість, суспільні потреби, інтереси особистості, можна стверджувати, що поява нових підходів обумовлена пошуком умов, які забезпечують ефективність стійких автономних, самодостатніх освітніх систем. Сучасна нормативно-правова база розвитку освіти декларує необхідність модернізації менеджменту освіти, що передбачає:

- оптимізацію державних управлінських структур;
- децентралізацію управління;
- перерозподіл функцій та повноважень;
- перехід до програмно-цільового управління;

- поєднання державного та громадського контролю;
- створення системи моніторингу управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях [385].

Сутність поняття «державно-громадського управління в освіті» на сьогодні передбачає розділ явищ нових, більш демократичних відношень, погоджених взаємодій між державою та громадянським суспільством. Участь цих сторін у розв'язанні різних питань освіти, а саме управлінські аспекти цих взаємодій, які пов'язані з можливістю відповідально та результативно впливати на освітню політику, визначальним пріоритетом якої є забезпечення якості освіти на основі збереження його фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави. Дослідник освітньої політики Г. Халаш розрізняє врядування (governance) і керівництво/управління (management) в системі освіти [351]. Він підкреслює тісний взаємозв'язок, але при цьому визначає і низку відмінностей. У зарубіжній освітній теорії та практиці термін врядування використовується для того, щоб підкреслити відкритість систем освіти, зокрема й конкретного навчального закладу, а термін управління – переважно для того, щоб підкреслити технічні й інструментальні аспекти врядування.

Тобто, суб'єкт управління забезпечує впорядкування тих процесів або осіб, поведінку (перебіг) яких він не може повністю передбачити (наприклад через те, що існують автономні одиниці, здатні відстоювати свої інтереси і вести переговори на основі альтернативних рішень). Натомість, управління здійснюється тими процесами або об'єктами/особами, поведінку яких передбачити легко. Коли здійснюється врядування, то застосовуються переговори, переконання; керівник змушений «торгуватися», чинити тиск, домовлятися тощо, оскільки він не повністю контролює тих, ким керує. Управління здійснюється здебільшого через конкретні інструкції та накази, оскільки суб'єкт управління вважає, що для цього він має всі повноваження й законну владу.

В наш час навчальний заклад стає все більш відкритою системою, що перебуває під різноманітними впливами (влади, батьків, громади, ЗМІ, бізнесу, учнів тощо) та функціонує в конкретних місцевих соціальних та економічних умовах, а відтак має широкий спектр різних потреб та інтересів. Тому, коли мова йде про навчальний заклад як відкриту освітню систему, Рада Європи рекомендує і на шкільному рівні використовувати термін врядування. Водночас коли школа розглядається як організаційна одиниця, віддається перевага терміну управління [28, с. 15]. Зміст державно-громадського управління складає діяльність його суб'єктів з інтеграції трьох напрямів роботи: демократизації діяльності органів державної влади й управління освітою; розвитку самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів); створення та організації діяльності громадських органів управління освітою, де представлено всі верстви населення [3, с. 111].

Як вважає В. Андрущенко, «головним завданням управління у сфері освіти має бути перегляд відповідних ролей центральної, регіональної і місцевої влади з метою встановлення добре інтегрованих інституційних обов'язків, які мають забезпечити високоякісну освіту, адекватне фінансування й ефективне управління» [14, с. 12].

Водночас виникають питання: як можна визначити, що освітня система успішно рухається шляхом демократії та здійснюється демократичне врядування в конкретному начальному закладі? Один із підходів до здійснення такого моніторингу запропоновано експертами Ради Європи. Вони визначають ключові напрямки діяльності навчального закладу: врядування, лідерство і відповідальність перед громадою; навчальний процес, що ґрунтується на цінностях; співпраця, комунікація та залучення до управління всіх суб'єктів навчання, самовизначення школи;

4) дисципліна учнів. Кожен з цих напрямків має бути детально проаналізований щодо того, як він реалізується в проекції трьох базових

принципів освіти для демократії. Ці принципи також визначено Радою Європи: права і відповідальність; активна участь усіх суб'єктів освітнього простору; визначення і повага різноманітності. В процесі такого неупередженого самоаналізу стає зрозумілим, де перебуває навчальний заклад на шляху від авторитарності до демократії в здійсненні управління [28, с. 26].

Таким чином, питання моделей та впровадження реальних механізмів громадсько-державного управління системами освіти виступає одним з провідних напрямків міжнародного дискурсу в системі технологій сучасної освіти. Поряд з цим напрямком не менш важливими постають такі пріоритети, як забезпечення академічної автономії та відповідальності, підвищення мобільності студентів та вчених-викладачів, реалізація стратегій навчання протягом життя, а також забезпечення рівного доступу до освіти.

Висновки до четвертого розділу

Підсумовуючи розділ зазначимо, що суб'єктивно кожен дискурсант налаштований на відстоювання власної точки зору й тому несе з собою внутрішню суперечність дискурсу. Тому дискурс – це, перш за все, діалог. Він розглядається як первинна форма дискурсу, наділеного певними особливостями, що базуються на характерних рисах усної мовної діяльності.

З цієї позиції головним чинником зняття суперечностей педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти постає практика. В ній зміст навчально-виховного процесу формує духовні запити учнів, озброює їх знаннями, способами пізнання й перетворення світу, розкриває шляхи та форми задоволення матеріальних і духовних потреб, забезпечує інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток, сприяє збереженню та зміцненню психічного й фізичного здоров'я тощо, тобто створюється й розвивається багатство мови індивіда, розмаїття лексичного репертуару та його стилістична гнучкість, що в узагальненому вигляді становлять мовну

картину світу індивіда. В багатстві мовного світу відбивається повний спектр думок і почуттів людини. Зміст і форма, як дві сторони мовної картини світу особистості, органічно пов'язані, отже, формування мовної особистості учня забезпечує його духовний світ.

Освітня практика віддзеркалює особливості не лише дискурсивної поведінки як різновиду мовленнєвої діяльності, спрямованої на усвідомлення та утворення цілісних мовних текстів, а й дискурсивного мислення, яким є особливий вид вербального мислення, що забезпечує процеси породження та значеннєвого сприймання дискурсів. Отже, освітня практика та педагогічний дискурс взаємозумовлені та взаємопов'язані як соціокультурні феномени сучасності.

Головна суперечність української системи освіти полягає в тому, що існуючий навчальний матеріал (програми, підручники тощо) практично однозначний і односпрямований, він не утримує в собі «дискурсного знання», не має предмета дискурсу. Це викликано багатьма причинами, насамперед, нерівноцінними статусами вчителя та учнів. Їх ролі суворо розмежовані й детерміновані соціальним статусом. Викладач вибирає предмет мовного спілкування (тему уроку, тему виховної бесіди тощо), шукає функціональні мовні стратегії. Він дає дозвіл учням включитися в діалог, перериває контакт за своїм розсудом; визначає тривалість комунікації в часі. Викладач вибирає стиль спілкування. В цьому сенсі в педагогічній науці та шкільній практиці паралельно розвиваються два базових альтернативних напрямки: педагогіка вимог (авторитарна) і педагогіка гуманістична, особистісно орієнтована, розвиваюча.

Найважливішою умовою ефективності педагогічного дискурсу, показником його гуманітарного якості виступає перехід від академічного викладання змісту освіти до побудови в ході професійно-педагогічної підготовки «живого знання». Мова йде про те, що в ході педагогічної освіти її зміст (понятійно-термінологічний апарат, педагогічно адаптована система знань, навичок і вмінь, педагогічні технології тощо) представлений в

безособовій формі загальності. Виникає складна педагогічна проблема перетворення змісту освіти з безособової форми загальності в особистісну педагогічну культуру майбутнього вчителя.

Сучасний педагогічний дискурс в системі технологій освіти оперує різними контекстами, апелюючи до нової інформаційної ситуації й перетворення знань на безпосередню продуктивну силу. Навчальний дискурс у структурі інноваційних процесів у вищій школі виступає одиницею навчання та є комунікативною моделлю мовної діяльності учасників ситуації навчання з віддзеркалення подій, фактів, реалій наочно-референтної ситуації відповідно до їх внутрішнього світу. Ця діяльність одержує мовне втілення як система думок, цінностей, інтересів, оскільки оброблене свідомістю індивіда об'єктивне виражається у мовному коді як його суб'єктивне відображення та інтерпретація.

В добу глобалізації простежується цілком природне прагнення до максимальної гармонізації педагогічного дискурсу різних країн. Це дасть змогу всім скористатися перевагами освітнього та культурного різноманіття, дозволить постійно підвищувати якість освіти, полегшить мобільність студентів, викладачів, науковців і забезпечить міждержавне визнання кваліфікацій. Нами було продемонстровано, що глобалізація педагогічного дискурсу може надавати переваги та вигоди, але може стати і викликом для освітньої системи будь-якої країни. Особливо це стосується української освіти, адже пристосування вітчизняної освіти до світових тенденцій передбачає комплекс дій з реформування та модернізації практично усіх освітянських ланок.

Базові принципи міжнародного дискурсу щодо освіти на Європейському континенті відображені в Болонському процесі, який націлено на сумісність освітніх систем та педагогічних технологій, гомогенність систем організації освіти, побудова її на загальнонаціональних та європейських цінностях, таких як: демократизація, гуманітаризація,

екологізація освіти, трансляція надбань культури, діалогічність та толерантність.

Виник відносно новий напрямок глобальної освіти – виховання в дусі прав людини і демократії. Освітня практика в галузі прав людини включає розуміння основних понять прав людини та її відповідальності, знання документів про права людини, діяльність інститутів та механізмів захисту прав людини, основних порушень у цій галузі, формування таких навичок, як уміння визначати дискримінацію, визнавати відмінності, встановлювати, долаючи протиріччя, конструктивні відносини з людьми.

При цьому в освітньому процесі увага має бути зосереджена не тільки на громадянських і політичних, а й соціальних, економічних і культурних правах. Останнє надзвичайно важливо в процесі побудови сучасного українського суспільства.

Загальний характер прав людини визнаний в міжнародному праві, а оптимісти вважають, що при швидкому процесі інтернаціоналізації прав людини рисою майбутньої цивілізації буде єдиний всесвітній правовий статус людини і громадянина. Звідси важливим завданням освіти стає просвітницька та навчальна діяльність, що стосується стандартів, котрі містяться в міжнародних договорах про права людини і в гуманітарному праві.

Тому важливий аспект міжнародного дискурсу в системі технологій сучасної освітнізосереджено на таких напрямках – рівний доступ до освіти на тлі забезпечення та підвищення її якості, реалізації концепту навчання протягом життя, академічна мобільність – особливо її роль у формування майбутніх спеціалістів для європейського ринку праці та полікультурно-орієнтованих громадян Європи, а також питання державно-громадського управління освітніми процесами та організаціями різних ланок.

РОЗДІЛ 5

ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСКУРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

5.1. Культура педагогічного дискурсу

Проаналізувавши в попередніх розділах «педагогічний дискурс» в системі технологій сучасної освіти як складну сукупність мовних практик, спрямованих на формування уявлення про той об'єкт, який досліджується (або з приводу якого розгортається дискурс), слід звернути увагу на його культуру, формування якої постає однією з центральних проблем сучасного освітнього простору.

В першу чергу, маємо розглянути поняття «педагогічної культури» та його трансформацію в поняття «культури педагогічного дискурсу» як уміння (здатності) вчителя й учня вести полеміку відповідно до норм педагогічного процесу, вимог загальної культури та моралі.

Незважаючи на доволі широке вживання поняття «педагогічна культура» в педагогічному дискурсі, воно все ще не отримало стійкої однозначної інтерпретації. Педагогічна культура переважно розглядається як частина загальнолюдської культури та прояв культури професійної. Так, згідно з С. Якушевою, педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, вона інтегрує сферу педагогічного та історико-культурного досвіду, регулює сферу педагогічної взаємодії. Сукупним об'єктом педагогічної культури виступає все суспільство, що визначає цілі та зміст процесів соціалізації, виховання та освіти, а його «агентами» в педагогічній взаємодії є викладачі, батьки, які реалізують це замовлення в конкретно-історичному й педагогічному досвіді [384, с. 19].

Згідно з Л. Заніною та Н. Меншиковою, педагогічна культура, виконуючи функції збереження, передачі, стимулювання розвитку людської культури, є універсальним феноменом, властивим всім суспільним суб'єктам

на різних рівнях їх діяльності й стосунків. Педагогічна культура розглядається як частина загальнолюдської культури, в якій найбільшою мірою відобразилися духовні й матеріальні цінності, а також способи творчої педагогічної діяльності людей, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь і соціалізації (дорослішання, становлення) особистості [141, с. 39].

В. Гриньова робить акцент на аксіологічному вимірі педагогічної культури. «Педагогічна культура», на її думку, являє собою педагогічну систему й водночас елемент її, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки й відношення, що формуються, реалізуються та вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності та спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Ця система є відкритою. Ідеалом для неї виступає викладач-інтелігент з досконалим рівнем сформованості педагогічної культури, з постійним наближенням до ідеального «Я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності при порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності, яку забезпечує система знань і умінь, переконань, самореалізація в певних видах діяльності, зокрема професійній; цілісність і гармонійну єдність індивідуальних властивостей, у тому числі креативних; динамічність і безперервність саморозвитку, постійну роботу над собою з метою зростання рівня сформованості власної культури, зокрема педагогічної; усвідомлення власної значущості в особистому, професійному й соціальному аспектах з метою самоствердження в суспільстві. Індивідуальність викладача виявляється в його духовності, духовній культурі, гуманістичній спрямованості власної професійно-педагогічної діяльності [92, с. 22].

В цілому педагогічна культура як складний феномен вимагає комплексного підходу до її дослідження. Так, Л. Заніна та Н. Меншикова виокремлюють аксіологічний, діяльнісний та особистісний підходи до аналізу педагогічної культури. Аксіологічний підхід до розгляду педагогічної культури дозволяє визначити цінності, на які орієнтується освіта і які визначають напрям її реформування. Головною цінністю педагогічної культури є дитина – її розвиток, виховання, соціальний захист і підтримка її прав. Діяльнісний підхід дозволяє досліджувати сутність, засоби й способи педагогічної діяльності, що забезпечує реалізацію цих цінностей і сприяє тим самим реформуванню освіти. Особистісний підхід до аналізу педагогічної культури дозволяє виявити актуальні властивості особистості педагога-професіонала як суб'єкта виховних відносин і педагогічної діяльності, що саморозвивається, чия творчість є умовою розвитку й реформування освіти [141, с. 39-40].

Педагогічна культура також розкривається через свої структурні компоненти. В першу чергу, як відзначають В. Міжеріков та М. Єрмоленко, педагогічна культура, будучи складовою частиною загальної, також існує в матеріальній і духовній формах. До матеріальних цінностей педагогічної культури відносять засоби навчання й виховання. Педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений людством педагогічний досвід і вироблені професійно-етичні норми складають духовні цінності педагогічної культури [221, с. 82].

Водночас, С. Чорна, досліджуючи педагогічну культуру викладача вищої школи, виокремлює наступні її структурні компоненти:

- педагогічні цінності (духовні, моральні, інформаційні, прогностичні, діагностичні, аналітико-оцінні, науково-дослідницькі, національно-гуманістичні);
- домінуючі професійні мотиви (рефлексія, самовизначення та самореалізація);

- професійні знання (методологічні, загальнотеоретичні, методичні, організаційно-педагогічні, психологічні, нормативно-законодавчі);
- професійно значущі якості (креативне мислення, комунікативні, експресивні, організаційні якості, особистісно-педагогічна саморегуляція);
- педагогічна майстерність (гуманістична спрямованість діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка);
- педагогічні вміння (інформаційні вміння, вміння діагностувати результати свого впливу на студентів, дидактичні, комунікативні вміння, вміння поводитися відповідно до соціальних і етичних норм; уміння проводити самодіагностику та самокорекцію, визначати оптимальні шляхи фізичного й особистісного самовдосконалення) [299].

Сутність педагогічної культури також виявляється через аналіз властивих їй функцій. Виходячи з того, що основною функцією культури в цілому є формування людини, В. Бенін при функціональному аналізі педагогічної культури демонструє, які ролі вона відіграє при вирішенні цього основного завдання. При цьому виокремлюються наступні її функції:

- трансляція соціального досвіду;
- регулятивна, що включає такі аспекти, як регуляція поведінки того, хто навчає, в процесі трансляції соціального досвіду та регуляція якісних характеристик особистості, яка навчається, в процесі їх формування;
- семіотична, або знакова функція (процес навчання як трансляція соціального досвіду передбачає обов'язкове введення в систему знаків та символів дисциплін, що вивчаються);
- аксіологічна, або ціннісна функція (для стабільності функціонування будь-який педагогічний вплив потребує системи цінностей, що лежить в його основі та визначає основні напрями цього впливу);
- креативна, або творча, що має подвійний прояв, передбачаючи, з одного боку, розвиток творчих здібностей у вихованців, а з іншого, – визначаючи творчий характер роботи самого педагога [29].

В свою чергу, Т. Сидоренко, спираючись на культурологічні дослідження та враховуючи специфіку діяльності вчителя, різноманітність його стосунків і спілкування, можливості творчої саморегуляції, визначає наступні функції педагогічної культури: пізнавальна, виховна, комунікативна, діагностико-прогностична, дидактично-професійна, нормативна, захисна, рефлексивна й адаптаційна. Визначені функціональні компоненти тісно взаємопов'язані та взаємодіють із структурними компонентами, утворюючи цілісну систему педагогічної культури [299].

Визначивши загальні риси та сутнісні властивості поняття «педагогічна культура», звернемося до поняття «культура педагогічного дискурсу». Треба зауважити, що дане поняття, не зважаючи на актуалізацію проблематики педагогічного дискурсу в сучасних умовах, майже не отримало належної уваги науковців, все ще залишаючись невизначеним. Спробуємо схарактеризувати його сутність, базові характеристики, структурні компоненти.

В першу чергу відзначимо, що культура педагогічного дискурсу виступає проявом загальної педагогічної культури. Специфіка даного прояву пов'язана з певним аспектом педагогічного процесу, а саме педагогічним дискурсом як складною сукупністю мовних практик, спрямованих на формування уявлення про той об'єкт, який досліджується. Відповідно, поняття «культура педагогічного дискурсу» застосовується для визначення та оцінки міри готовності суб'єктів педагогічного дискурсу до участі в цьому процесі, дозволяє охарактеризувати якість самого процесу розгортання педагогічного дискурсу, відображає уміння (здатність) вчителя та учня вести полеміку відповідно до норм педагогічного процесу, вимог загальної культури та моралі. Як компонент загальної педагогічної культури, культура педагогічного дискурсу містить основні структурні елементи педагогічної культури та виконує відповідні функції.

Для подальшого розкриття сутності поняття «культура педагогічного дискурсу» маємо звернутися до споріднених понять, що є більш

поширеними у сучасній педагогічній науці. Це такі поняття, як «культура міжсуб'єктної взаємодії», «культура педагогічного спілкування», «риторична культура», «культура мовлення (мови)» тощо.

Поняття педагогічного дискурсу за своєю сутністю висуває на перший план моменти взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Відповідно, описуючи культурні аспекти педагогічного дискурсу, доречним є звернення до такого поняття, як «культура міжсуб'єктної взаємодії».

Згідно з О. Бершадською, керуючись визначенням взаємодії як процесу організації спілкування та визначенням культури як рівнем володіння певною діяльністю, можна стверджувати, що культура міжсуб'єктної взаємодії передбачає сформованість певних етичних цінностей та особистісних якостей, а також володіння необхідними знаннями, вміннями та практичними навичками для того, щоб організувати ефективну взаємодію з партнером по спілкуванню. Відповідно культура міжсуб'єктної взаємодії визначається як складова загальної та професійної культури людини, яка є поєднанням певних особистісних якостей та ціннісно-смыслових установок, знань з етики й психології спілкування, що знаходять своє практичне відображення в комунікативних та організаційних вміннях і навичках, націлених на продуктивну організацію процесу взаємодії [30].

За своєю родовою сутністю дискурсивні практики у педагогічному процесі є компонентом педагогічного спілкування. Вочевидь, культуру педагогічного дискурсу можна також розглядати й через призму поняття «культура спілкування».

Культура спілкування вчителя, на думку В. Грехнева, є показником того, як, яким чином, за допомогою яких найбільш відповідних вирішенню конкретних педагогічних задач, способів взаємодії, вчителю вдається реалізувати загальні соціально значимі принципи навчання й виховання [90, с. 36].

Культура спілкування педагога виявляється в умінні слухати й чути співбесідника, умінні ставити питання, встановлювати контакти, розуміти іншого, орієнтуватися в ситуації спілкування, що склалася, умінні бачити й правильно інтерпретувати реакцію людей, уміння проявляти й передавати своє ставлення до будь-чого, готовність і бажання спілкуватися [221, с. 94-95].

Високо розвинену культуру педагогічного дискурсу неможливо уявити без відповідної культури мовлення дискурсантів. Культура мовлення трактується як володіння різними функціональними стилями мови, підпорядкування мовно-виражальних засобів основній меті в конкретних мовних ситуаціях. Основними ознаками культури мовлення є змістовність, правильність, точність, чистота, доречність, багатство й різноманітність, а також виразність. У свою чергу, культура мовлення утверджує певні норми (критерії, нормативні рівні), які сприяють удосконаленню мовлення, шляхом їх дотримання підвищується рівень мовленнєвої культури особистості. Такими нормами (критеріями, нормативними рівнями) є орфоепічний, орфографічний, граматичний, лексичний, стилістичний, пунктуаційний. Зазначені нормативні рівні стають ефективними в підвищенні культури мовлення в тому разі, коли особистість фіксує на них увагу, розуміє їхнє значення та в процесі мовлення здійснює самоконтроль і самоаналіз. Саме нормативні рівні виступають критеріями оцінювання рівнів розвитку мовленнєвої культури особистості [23, с. 59].

Культура мовлення – це дотримання усталених мовних норм усної й писемної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне застосування мовних засобів залежно від мети та обставин спілкування. Отже, культура мовлення – це й культура мислення та культура суспільних і духовних стосунків людини. Висока культура мовлення означає володіння багатством мови, уникнення у мовній практиці газетних штамів, канцеляризмів, діалектизмів, досягнення такої форми спілкування, яка б найповніше й найточніше передавала зміст думки. Особливо важливим це є для вчителів,

оскільки встановлювати зворотний зв'язок, тобто мистецтво спілкування, є запорукою реалізації майстерності [177, с. 59].

Культура мовлення розглядається як володіння нормативним літературним мовленням в усній і писемній формах, в усіх видах мовленнєвої діяльності, здатність доречно користуватися мовними засобами, оптимальними для певної ситуації мовлення. Культура мовлення в цілому підпорядковується загальним вимогам вербального спілкування, структурними компонентами якого є: правильність мовлення (досконале володіння нормами літературної мови, точність, логічність), мовна майстерність (навички добору із співіснуючих варіантів найточнішого, найбільш доречного у певній комунікативній ситуації), мовна свідомість (уміння оцінювати й удосконалювати мовленнєву діяльність комунікантів на кожному етапі навчання) [247].

Специфічною ознакою педагогічного дискурсу є його полемічний характер, котрий вимагає від його суб'єктів належної риторичної підготовки. Характеристикою даної підготовки виступає поняття «риторична культура особистості» під котрою розуміється рівень оволодіння знаннями науки риторики й спосіб їх вияву в процесі риторичної діяльності. Формування й розвиток риторичної культури – особливий процес системотворення якостей у психічній структурі особистості, побудови окремих компонентів, що реалізуються в професійній діяльності у вигляді ієрархічної системи відношень людини до цієї діяльності. Модель структури цієї культури становить складне динамічне ціле із п'ятьма підструктурами – комунікативною (риторичною етикою), мисленнєвою (логічною), культурою мовлення, духовно-моральною та сценічною культурами [37].

Визначивши сутнісні риси, компоненти та прояви педагогічної культури та культури педагогічного дискурсу, звернемося до проблеми *типових відхилень в процесі дискурсного спілкування*, таких як нетерпимість до іншої точки зору, неувага до аргументів, небажання вникнути у суть

справи, агресивність полемістів тощо, та завдання їх подолання шляхом формування культури педагогічного дискурсу.

Проблематика відхилень, утруднень та помилок у процесі педагогічного спілкування доволі широко розкривається у сучасній психолого-педагогічній літературі. Так, Л. Петровська помилки в спілкуванні пов'язує з перцептивним складником даного процесу та виокремлює низку потенційних соціально-перцептивних викривлень, зокрема судження про іншу людину за аналогією з собою (несвідоме перенесення на інших власних якостей, переживань); прагнення до внутрішньої несуперечливості – схильність сприймання «витіснень» усіх аспектів образу людини, яка сприймається, що суперечить концепції про неї; «ефект ореола» – вплив загального враження про іншу людину на сприймання й оцінку окремих властивостей і проявів її особистості; «ефект стереотипізації» – накладання на сприймання окремої людини стереотипу, узагальненого образу певного класу, групи, категорії людей; вплив «імпліцитної теорії особистості» – розгляд окремої людини крізь призму імпліцитних уявлень про те, якою вона повинна бути (в основних її проявах), на думку того, хто її сприймає; «ефект інерційності» – тенденція до збереження створеного одного разу уявлення про людину; «ефект послідовності» – вплив на сприймання послідовності здобуття відомостей про людину; вплив на соціальну перцепцію людини рівня когнітивної складності того, хто сприймає, рівня його вимог, самооцінки, розвитку тих чи інших захисних механізмів, товариськості чи замкнутості [263, 149–150].

Водночас, О. Скубашевська, розглядаючи педагогічний дискурс як різновид педагогічного спілкування, узагальнює його типові помилки в умовах контакту вчителя з учнем, що зумовлені хибними цільовими настановами щодо суттєвих особливостей досліджуваного феномену, індивідуальними характеристиками поведінки (інтенсивна жестикуляція, повільний або занадто швидкий темп мовлення, нерозвиненість гнучкості мислення), нерозвиненістю емпатії (спроби поставити себе на місце певної

вікової категорії учнів). До цього слід додати помилки педагога в словесних (монотонність мовлення, погана дикція, невміння використовувати інтонації, незнання ролі пауз, неправильність наголосів, часте мовчання) та безсловесних прийомах (скутість рухів, відсутність виразних жестів, невиразність погляду). До факторів, які спричиняють появу типових помилок у професійному спілкуванні педагога, що можуть впливати на ефективність педагогічного дискурсу, на думку О. Скубашевської, необхідно віднести деякі недоліки у професійній діяльності педагогів, а саме: захопленість предметним змістом матеріалу, слабе володіння засобами саморозкриття, недостатні знання об'єкта комунікації, тобто учня [306].

З іншого боку, І. Бідюк акцентує увагу на смислових та емоційних бар'єрах, що ускладнюють процес педагогічного спілкування. Серед причин виникнення подібних бар'єрів називаються: порушення педагогічного такту, несправедливе застосування заохочень та покарань, зловживання моралізуванням, відсутність доброзичливого ставлення до вихованців, непослідовність вимог, нерозуміння психічного стану школяра на момент виховного впливу. Вміння аналізувати причини та умови виникнення емоційно-смислових бар'єрів, спроможність їх долати розглядається як важлива умова дієвості комунікативного впливу педагога [34, с. 25-26].

В той же час, А. Маркова відхилення у педагогічному спілкуванні пов'язує з авторитарним стилем діяльності педагога. Авторитарність позиції вихователя призводить до монологічного спілкування, до декларації як заміни логічного доказу, до педагогіки «гасел і цитат», до «страусячої політики» замовчування гострих проблем. Особливості авторитарної діяльності породжують особливі професійні риси особистості педагога: догматизм, відчуття абсолютної правоти, педагогічну нетактовність, прагнення до безапеляційності в думках, «манію судити» [215, с. 87].

Противагою такому авторитарному стилю при дискурсному спілкуванні виступає демократичний стиль, формування якого пов'язане з культурою педагогічного дискурсу. Так, О. Корніяка виокремлює низку

правил, дотримання яких лежить в основі демократичної педагогічної взаємодії та розвиненої фахової культури педагога:

- домінування не позиції «над», а позиції «на рівних», що означає право дитини, попри її вік та недосвідченість, часом ставати поряд з дорослими, аби відчутти складність становища й навчитися відповідальності;

- створення в класі атмосфери емпатійності, встановлення доброзичливих відносин з учнями, що веде до позитивного морального та емоційного настрою при педагогічній взаємодії, а також до емоційної розрядки, звільнення від страхів та тривоги, супутніх сприйманню й засвоєнню нового матеріалу;

- використання вчителем різних засобів для підтримки в учня інтересу до повідомлюваних знань, і передусім свого комунікативного досвіду для пізнавального, комунікативного й морального розвитку школярів, освоєння ними взаємин співробітництва та взаємодопомоги, поваги й чесності, ввічливості й тактовності, тобто стратегії підтримання справді людських взаємин;

- забезпечення активної участі дитини в організованій педагогом діяльності через діалогічну взаємодію між ними, творче виконання учнем навчальних завдань, через розвиток його ініціативи при вирішенні власних життєвих проблем [189, с. 103].

Отже, базовим принципом формування культури педагогічного дискурсу як засобу подолання відхилень у дискурсивному спілкуванні можна вважати орієнтацію на суб'єкт-суб'єктні відносини, демократичний стиль та діалогічний характер спілкування.

Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування – принцип його ефективної організації, що полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним [263, с. 78-79].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це особливі стосунки, при яких педагог і його вихованець сприймають один одного як рівноправних партнерів спілкування. Таке сприйняття зовсім не означає схожості й подібності їх думок. Навпаки, рівноправність дозволяє кожному з них мати свою, відмінну від протилежної сторони думку, а також право як у вчителя, так і в його учня на відстоювання й захист цієї думки в їхньому діалозі. Завдяки цьому в кожного з них з'являється можливість для розкриття й трансляції свого індивідуального «Я» партнеру по спілкуванню [201, с. 10].

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є:

1) Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити й розуміти співрозмовника; самоцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, ми повинні прагнути не нав'язувати думку, а допомогти іншому обрати власний шлях розв'язання проблеми.

2) Рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча вчитель й учні нерівні соціально (різні життєвий досвід, ролі при взаємодії), проте для забезпечення активності учня, через яку ми можемо сподіватися на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога й визнавати право учня на власну думку, позицію, бути готовим самому також змінюватися. Учні хочуть, щоб з ними радилися, зважали на їхні міркування, тож завдання вчителя – враховувати цю потребу.

3) Проникнення в світ почуттів і переживань, готовність перейти на позицію співрозмовника. Це спілкування за законами взаємного довір'я, коли партнери дослухаються один до одного, поділяють почуття, співпереживають.

4) Нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя [261, с. 114-115].

За словами О. Корніяки, для конструктивного ведення розмови вчитель має відчувати свого співрозмовника, «бачити» внутрішнім зором те, що говорить інший, і, залежно від цього, перебудовувати своє спілкування,

змінювати комунікативний стиль. Разом з тим спілкування завжди, скрізь, з усіма має бути демократичним, діалоговим. У системі «вчитель-учень» це означає встановлення моральних суб'єкт-суб'єктних відносин між ними через партнерський діалог, інтеграцію зусиль при вирішенні навчальних завдань, а також урахування педагогом індивідуальних і вікових особливостей свого співрозмовника. І в жодному разі не слід промовляти зарозуміло, безапеляційно чи занадто повчально, нудно, неемоційно, не варто також ставитися зверхньо до дитини, треба поважати в ній особистість, що розвивається [186, с. 101].

Подолання нетерпимості до іншої точки зору передбачає формування в структурі культури педагогічного дискурсу цінностей та норм толерантного ставлення до дискурсантів. Як зазначає І. Кривошопка, толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки стосовно дітей, досягає більшої результативності при формуванні продуктивних міжособистісних взаємин. Водночас, не можна не відзначити, що і його особистісна адаптація до умов професійної діяльності буде кращою, якщо він розвиватиме в собі здатність не лише бачення, а й прийняття специфіки партнера на концептуальному рівні як безумовну засаду професійної суб'єкт-суб'єктної взаємодії [193, с. 163].

В контексті подолання нетерпимості до іншої точки зору в педагогічному спілкуванні доречним є виокремлення партнерського (толерантного) й непартнерського (інтолерантного) стилів спілкування. Партнерський стиль передбачає співробітництво при виробленні спільної позиції з питання, котре обговорюється. Партнера вислуховують, не перебиваючи, виважено оцінюють його судження й вчинки, не нав'язують йому рішень, намагаються донести до нього свою точку зору. Партнерський стиль спілкування може бути рівноправним і поступливим. Непартнерський стиль спілкування полягає в ігноруванні одним з учасників комунікації точки зору співбесідника, в негативному ставленні до теми бесіди, акцентуванні лише на власних проблемах; така особа створює напруженість,

часто принижує партнера, нав'язує йому свої теми й проблеми, не уважно слухає, поспішає давати поради тощо [25, с. 191].

За допомогою формування культури педагогічного дискурсу процес педагогічного спілкування набуває більш раціонального, логічного, доказового характеру, що передбачає розвиток критичного мислення, здатності бачити сутність речей, рефлексії щодо аргументованості висловлюваної точки зору суб'єктів педагогічного дискурсу.

В контексті формально-логічної складової педагогічного дискурсу О. Скубашевська звертає увагу на доказовість суджень і пропозицій, що розгортаються в ході діалогу учитель-учень. Доказ полягає в установленні істини, підтвердженні або спростуванні сформульованих положень теоретичними аргументами за допомогою порівняння, індукції, дедукції, аналогії. Аргументи доказу стають переконливими тоді, коли висновки послідовно виходять один з одного з урахуванням законів і правил, як ланка з ланки ланцюгів. Доказ є логічною операцією обґрунтування істинності будь-якого судження з допомогою інших істинних і пов'язаних з ними суджень. З точки зору педагогічного впливу доказовість суджень і пропозицій формує психологічну впевненість учасників дискурсу, а це в свою чергу підвищує ефективність процесу навчання. Інструментом формування психологічної впевненості є логіка доказу, який складається з тези (думки, яку необхідно довести), аргументів (тверджень, фактів, за допомогою яких доводять думку), демонстрації (аналізу різноманітних фактів тощо). В такому розумінні формування психологічної впевненості ефективність дискурсу має залежати від особливостей ситуації, аудиторії та обговорюваної проблеми [305, с. 48-49].

В свою чергу Н. Волкова, розглядаючи аргументацію як засіб переконуючого впливу вчителя, висуває низку вимог щодо правильності способу аргументації:

1) Істинність аргументу, критерієм якого є віра в нього адресанта висловлення. Проте, на відміну від тези, віру в істинність аргументу має

поділяти й співрозмовник. У протилежному випадку аргумент не може бути використаний для доказу тези, оскільки сам перетворюється на тезу. В цьому разі мовленнєва поведінка того, хто говорить, визначається умовами комунікативної ситуації.

2) Достатність аргументу для доказу тези. Кожен співрозмовник по-різному сприймає одержувану інформацію, тому рівень достатності є індивідуальним і зумовлений ментальністю слухачів.

3) Необхідність використання положень, істинність яких доведена незалежно від тези. Це означає, що аргумент не повинен виводитися з тези, істинність якої доводиться.

4) Необхідність індивідуального підходу до вибору аргументації. Перш ніж переходити до доказу, необхідно вивчити ментальність й особливості поведінки слухачів, і лише після цього, ґрунтуючись на власних спостереженнях, добирати аргументи, пріоритетні для даної аудиторії. Зрозумілість доводів робить їх переконливими. Для досягнення ефективності аргументації, аудиторія має прийняти висновки того, хто говорить, як власні. Досягнення подібного результату залежить від того, наскільки мовцю, зокрема вчителю, вдалося активізувати емоційно-вольову й пізнавально-розумову діяльність слухачів (студентів), що сприяє підвищенню їхньої зацікавленості, усвідомленому сприйняттю пропонованої інформації [66, с. 48-49].

Нарешті, культура педагогічного дискурсу розглядається як засіб подолання агресивності полемістів. В першу чергу це пояснюється раціональним характером дискурсивного педагогічного спілкування. Зокрема, О. Скубашевська звертає увагу на високораціональність технології педагогічного дискурсу. Виходячи із розуміння змісту педагогічного дискурсу, можна стверджувати, що раціональність його полягає в тому, що на протигагу простій дискусії, де часто переважають емоції, дискурс апелює до раціонального й перемагає раціональними, а не емоційно-силовими – психологічними засобами [305, с. 51].

В свою чергу, О. Коломієць упередження агресивності в освітній діяльності пов'язує з активною позицією учнів, їх пізнавальною самостійністю в процесі навчання й виховання. При цьому кожен вчитель має впроваджувати в навчальний процес такі засоби активізації, як системи пізнавальних і творчих завдань, застосування різних прийомів співробітництва й навчального діалогу, групової та індивідуальної роботи, що сприяє зміцненню інтересів дітей та їхньому адекватному ставленню до інших, а саме терплячої поведінки, прийняття існуючого порядку речей, вільним проявам доброти, дружелюбності. Дуже важливо для запобігання агресивності розвивати в дитини здатність до критики й, зокрема, критичне ставлення до самого себе, до власних думок [179].

Важливо також навчити дітей сперечатися. Традиційно суперечка закінчується образою, конфліктом. Але можна вирішувати цю справу «мирним шляхом». Потрібно тільки знати правила ведення суперечки: треба зацікавити суперника чимось; вміти його вислухати; запропонувати вирішення конфлікту; оцінити особистість товариша, його переваги. Суперечка зводиться до досягнення злагоди, взаєморозуміння, поваги до думки іншої людини [101].

Таким чином, культура педагогічного дискурсу виступає як потужний засіб подолання відхилень у процесі дискурсного спілкування. Звідси випливає наступна ключова проблема теорії та практики сучасної освіти – визначення *основних чинників та технологій формування культури педагогічного дискурсу в суб'єктів педагогічного процесу*, до яких в першу чергу можна віднести формування творчого педагогічного середовища, підвищення педагогічної майстерності вчителя, виховання готовності учня до педагогічного дискурсу тощо.

Розвиток культури педагогічного дискурсу більш ефективно відбувається в умовах *творчого педагогічного середовища*. Власне й сам педагогічний дискурс у своїй сутнісній основі є процесом співтворчості його суб'єктів. Можна погодитися з точкою зору В. Андрущенка, який пропонує

розглядати процес педагогічного спілкування як співтворчість учителя й учня. В свою чергу, щоб організувати співтворчість вчителів та учнів у вихованні та навчанні, необхідна загальна евристична спрямованість навчання й виховання. А вона забезпечується збільшенням репертуару пошуково-творчих завдань в процесі навчання та виховання, створенням ситуацій морального вибору для учня, створенням психологічної атмосфери співробітництва учителя та учнів, яка забезпечує співтворчість. Окрім того, необхідна також побудова творчих ситуацій для самореалізації особистості кожного учня з врахуванням його індивідуально-типологічних особливостей, виведення в міру можливості кожного елемента педагогічної діяльності на евристичний рівень [13, с. 14-15].

На думку М. Романенка, евристичні можливості педагогічної творчості розкриваються через інтерпретацію досвіду розуміння дитинства в його дискурсивному й подієвому змістах, які інтерпретуються як специфічний спосіб буття, як досвід розуміння іншого. Він є творчим за самою своєю природою, оскільки дитина як якийсь спектр можливостей завжди припускає щось нове – перехід до іншого онтологічного стану, пов'язаний з випробуванням і дорослішанням. Категорії досвід, буття, подія, діалог розглядаються як феномени педагогічної творчості. Онтологічною підставою педагогіки творчості є пошук джерела виховання, осмислення первинних людських інтенцій, що розкриває первинний смисл педагогічної творчості як творчості самого життя й постійного творення людської солідарності. Педагогічна творчість це, насамперед, співтворчість [282, с.74].

С. Сисоєва також розглядає створення атмосфери співтворчості й співробітництва як центральне завдання в процесі формування творчої особистості учня. При цьому даний процес безпосередньо пов'язаний з дискурсивним спілкуванням. Зокрема, серед умов творчого розвитку учнів С. Сисоєва називає створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в учнівському колективі через утвердження принципів педагогіки співробітництва; демократичний стиль спілкування

педагогів з учнями, свободу творчих дискусій, обміну думками; розвиток культури спілкування в педагогічному та учнівському колективах [300, с. 175-176].

Л. Дерев'яна веде мову про креативне освітнє середовище, що забезпечує максимальну міру індивідуалізації за рахунок широкого використання інформаційних технологій. Дане середовище надає тому, хто навчається, можливість (самостійного або у взаємодії з педагогом, промовцем в ролі старшого товариша, партнера) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії. Зміст освіти, способи спілкування тих, хто навчається, із знанням в освітньому середовищі повинні максимально підлаштовуватися під особливості конкретної людини, в напрямку обліку реальних психологічних механізмів інтелектуального розвитку особистості, когнітивного стилю й ментального досвіду кожного [109, с. 28].

В контексті створення розвивального середовища для формування творчих здібностей майбутніх вчителів Г. Пономарьова особливий акцент робить на творчій атмосфері, що неодмінно передбачає заохочення студентів висловлювати оригінальні, навіть «дикі» ідеї, в істинності яких має переконатися сам студент через власні міркування, докази. Така атмосфера є часто наслідком спонтанної організації навчального процесу. Разом з тим співвідношення спонтанного й запланованого в навчанні визначити досить важко. Головне тут – не допустити хаосу й абсолютної детермінованості [271, с. 74].

Наступним вагомим чинником формування культури педагогічного дискурсу є *підвищення педагогічної майстерності вчителя*. В цілому педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна

компетентність, педагогічні здібності й педагогічна техніка. В цьому визначенні робиться наголос на таких особливостях:

1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотворчим чинником є гуманістична спрямованість;

2) підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);

3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;

4) техніка, що спирається на знання й здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [261, с. 30].

Серед компонентів педагогічної майстерності значне місце посідають уміння, навички, компетентності, що забезпечують високу якість, ефективність та результативність процесу педагогічного спілкування.

На думку А. Маркової, показником компетентності в спілкуванні є перш за все гуманістична позиція (інтерес до іншої людини, до вивчення самого себе), а потім вже засоби, техніка спілкування. Для вчителя важливо пам'ятати, що оптимальне спілкування – це не уміння тримати дисципліну, а обмін з учнями духовними цінностями; спільна мова з дітьми – це не мова команд і слухняності, а мова довіри. Оптимальним можна вважати й «відкрите» педагогічне спілкування, коли вчитель полегшує обмін думками для самих учнів, стимулює їхню ініціативу, самостійність думок, критичність мислення, відчуття їх причетності до того, що відбувається в класі. Характеристикою високого рівня педагогічного спілкування є комунікативна творчість, тобто пошук і знаходження вчителем нових завдань і способів взаємодії з учнями [215, с. 33].

Важливою умовою професійної культури викладача В. Грехнев вважає його уміння бути «творцем спілкування», налаштовуватися на «хвилю

почуттів та поведінки людей, з якими спілкуєшся», уміння проникати в душевний стан співрозмовників, розуміти стимули й мотиви їхньої поведінки, суджень, орієнтацій, бути спокійним, урівноваженим, доброзичливим, зібраним, уміння співвідносити зміст, спосіб, темп, характер спілкування з різними психофізіологічними та соціальними особливостями сприйняття та реагування співрозмовників [90, с. 32-34].

Отже, педагогічна майстерність як фактор формування культури педагогічного дискурсу виявляється через низку педагогічних умінь, що необхідні для педагогічного спілкування. До таких умінь А. Маркова в першу чергу відносить прийоми створення умов психологічної безпеки в спілкуванні й реалізацію внутрішніх резервів партнера по спілкуванню, а також прийоми, що сприяють досягненню високих рівнів спілкування. До них відносяться: уміння зрозуміти позицію іншого, виявити цікавість до його особи, орієнтація на розвиток особи учня; уміння інтерпретувати й «читати» його внутрішній стан за нюансами поведінки, володіння засобами невербального спілкування (міміка, жести); уміння встати на точку зору учня («децентрація» вчителя); уміння створити обстановку довіри, терпимості до несхожості іншої людини; володіння засобами, що підсилюють дію (прийоми риторики); переважне використання організуючих дій в порівнянні з тими, що оцінюють і особливо що дисциплінують; переважання демократичного стилю керівництва; уміння володіти різними ролями як засобом запобігання конфліктам в спілкуванні (наприклад, зайняти позицію учня); готовність подякувати учню, при необхідності вибачитися перед ним; уміння підтримувати рівне відношення до всіх дітей; відмова від корпоративного стереотипу «вчитель завжди правий»; уміння з гумором поставитися до окремих аспектів педагогічної ситуації, не помічати деяких негативних моментів, бути готовим до посмішки, володіти тонами й півтонами, слухати й чути учня, не перериваючи його мови й учбових дій; уміння впливати на учня не прямо, а побічно, через створення умов для появи в учня бажаної якості; уміння не

боятися зворотного зв'язку з учнями; вміння діяти за умов публічного виступу, близького до театрального [215, с. 33-34].

Водночас, Л. Мільто, розглядаючи комунікативну культуру вчителя, звертає увагу на необхідність оволодіння педагогом комунікативними вміннями та розвинутими комунікативними здібностями, які в своїй сукупності складають техніку педагогічного спілкування – характеризують технологічну сторону комунікативної культури. Її головним компонентом є комунікативні здібності й вміння, до яких належать: здатність переконувати, навіювати, надихати, приваблювати до себе, вміння заволодіти увагою учнів, викликати їх симпатію, вміння організувати первинний контакт. Здатність швидко знаходити ефективні форми стосунків, потрібний тон спілкування з учнями, здатність швидко знаходити контакт, вміння організувати первинний контакт у спілкуванні з учнями, співробітництво; доброзичливий тон, дружність, м'якість, відчуття такту: відвертість, відкритість; рівень розвитку емпатії (співпереживання учням); взаєморозуміння, емоційна ідентифікація, рефлексія (здатність побачити себе зі сторони). Окремо слід відмітити педагогічний такт вчителя, який можна визначити як вміння дотримуватись педагогом почуття міри в спілкуванні, вміння обрати правильний підхід до учнів. Це і поважне ставлення до учнів, і вміння керувати своєю поведінкою згідно норм педагогічної етики. Тактовний учитель здатний побудувати теплі емоційно забарвлені відносини з учнями. Він уміє за допомогою гумору розрядити обстановку, щоб уникнути конфлікту [225, с. 193].

З іншого боку, аналізуючи аксіологічний вимір педагогічної культури, В. Гриньова підкреслює особливе місце в професійній діяльності викладача таких технологічних цінностей, як комунікативні вміння – способи комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про спілкування. Своєрідною мовою спілкування є етикет, який дає змогу, підтримуючи суверенітет кожної особистості, досягати взаєморозуміння й взаємоповаги, формувати ту ауру людської культури, в якій тільки й може

нормально існувати й розвиватися особистість. Ефективно комунікативні уміння формуються на основі принципів і правил етикету [3, с. 23].

Окрім цінностей, значна роль у культурі педагогічного дискурсу належить ідеалам. Серед багатьох підходів й уявлень про сучасного ідеального вчителя Н. Голуб особливу увагу звертає на ідеал учителя як риторичної особистості. Вищою формою вираження мовленнєвої (комунікативної) й риторичної особистостей буде їхня реалізація згідно з вимогами, що висуваються до ідеальної мовленнєвої поведінки. Відповідно, вищою формою вираження мовленнєвої (комунікативної) особистості є мовленнєвий (комунікативний) ідеал, а риторичної – риторичний ідеал. Під мовленнєвим (чи комунікативним) ідеалом при цьому розуміється взірцевий зразок мовленнєвої поведінки особистості, що склалася для інституційного типу дискурсу (педагогічний, медичний, політичний та ін.). Мовленнєвий ідеал є певним уявленням мовленнєвої особистості про те, яким критеріям вона повинна відповідати в суспільних оцінках і уявленнях [86, с. 135].

До числа найважливіших компонентів педагогічної майстерності вчителя, що суттєво впливають на формування культури педагогічного дискурсу, належить мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щирю атмосферу спілкування в класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувані в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе. Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження й самоутвердження його особистості [261, с. 58].

За словами, О. Скубашевської, якісне володіння культурою усного й писемного мовлення створює передумови для творчої реалізації особи викладача. Він повинен постійно прагнути вдосконалення мовної діяльності рідною мовою, стаючи гідним носієм багатства національної культури. Індивідуальна мовна стратегія вчителя, в основі якої знаходиться «концепт»

рідної мови, дозволяє оптимізувати інтеграційні процеси в освітньому просторі, будучи найважливішим чинником підвищення педагогічного професіоналізму й формування педагогічної творчості [307, с. 324-325].

Як відзначає Т. Колодько, кожна освічена людина має дотримуватися культури своєї мови, а особливо це стосується учителя. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, уникнення вульгаризмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, відповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою – всі перераховані елементи є необхідними складовими мовної культури педагога [177, с. 60].

Професійне мовлення вчителя має відповідати вимогам культури мови. Це важливий показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури. Його передумовою є знання мови, адже мовлення є засобом існування, використання мови. Мова як сутність, як специфічна знакова система виявляється в мовленні. Мовлення – це функціонування мови. Тому продуктивність мовленнєвої діяльності вчителя залежить передусім від того, наскільки його мова відповідає нормам сучасної літературної мови – орфоепічним, граматичним, синтаксичним, акцентологічним. Мова, яка відповідає цим нормам, є правильною. Правильність – одна з характеристик культури мови [261, с. 66].

Критеріями сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників Т. Окуневич вважає: а) досконале володіння нормами літературної мови на всіх рівнях мовної системи в усному й писемному різновидах; б) обізнаність з комунікативними якостями мовлення та врахування їх вимог під час складання усних висловлювань та написання творчих робіт; в) уважне ставлення індивіда до мови й мовлення; г) наявність стійкої мовленнєвої навички та контрольних-стимулюючих умінь [247].

Іншим важливим компонентом педагогічної майстерності, що має суттєве значення для формування культури педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти, є стиль спілкування з учнями як усталена система способів та прийомів, які використовує вчитель при взаємодії з учнями. В основі такого стилю – загальне ставлення педагога до учнів та професійної діяльності в цілому. В сучасній педагогічній літературі виділяються активно-позитивний, пасивно-позитивний, ситуативно-негативний та стійкий негативний стилі. В цій класифікації за основу береться, насамперед, почуття, яке викликає в педагога школа, учні, а також готовність та вміння виявити своє ставлення до них. Згідно з іншою класифікацією, за основу обирається характер керування вчителем учнівським колективом. Відповідно до неї виділяють три таких стилі: авторитарний, при якому має місце диктат, підлеглий тут розглядається тільки як пасивний виконавець, якому фактично відмовлено в праві на самостійність та ініціативу; демократичний стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного, де засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу; ліберальний стиль, для якого характерний брак стійкої педагогічної позиції, що проявляється в невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем [13, с. 16-17].

У контексті формування культури педагогічного дискурсу особливого значення набуває такий складник педагогічної майстерності, як здатність організувати діалогічне спілкування. За свідченням О. Скубашевської, в педагогічному діалозі вчитель обирає позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації, лідером спілкування, не лише визнає право учня на помилки, на власне ставлення до діяльності як партнера в спілкуванні, а й стимулює його самостійність у судженнях. Він повинен вміло реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність при взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; дбати про єдність учасників діалогу, знаходячи спільне

поле взаємодії й створюючи почуття «ми»; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи зацікавленість в них учнів [264, с. 51].

У діалогічному спілкуванні ініціатива однаковою мірою залежить від педагога й учня. Під час спілкування відбувається обмін власним баченням проблем, поглядами, ідеями, переживаннями, здійснюється спільний пошук вирішення завдань. Важливе значення при цьому має вміння педагога емоційно підтримувати учня в учбовій діяльності, вселяти впевненість в своїх силах, знімати емоційно-психічну напругу під час відповідей. Тому чимало уваги слід приділяти реакціям вчителя на дії учнів: звертати увагу на стан учня при відповідях; проявляти різними способами активність при відповідях: захоплюватися ідеями, думками; дивуватися; підбадьорювати учня; показувати йому, що він правильно, добре відповідає виразом очей, ствердним похитуванням головою, жестами. Для опанування діалогічного спілкування з дітьми необхідно навчити педагога розмовляти питаннями; вмінню підтримувати порядок при колективному обговоренні проблем з дітьми, привертати увагу учнів до найцікавіших думок, пропозицій; створювати можливість для кожного учня висловитися; залучати до розмови найбільш сором'язливих, менш розвинених учнів; бачити в колективній розмові кожного учня, його реакції, вгадувати його бажання висловитися, згоду або незгоду з промовцями, що висловлюються [221, с. 97-98].

Так, Л. Зазуліна підкреслює необхідність спеціальної підготовки вчителя до створення діалогічного простору педагогічного процесу. За пропонованою нею концепцією останній передбачає:

а) діалогізацію змісту освіти та окремих предметів, що полягає в тенденції до багатоаспектності, поліфонізму висвітленні матеріалу, ознайомлення з різними поглядами, підходами, точками зору тощо;

б) діалогізацію процесу вивчення освітнього змісту через організацію різних форм продуктивних діалогів та систему методів проблемно-діалогічного навчання;

в) діалогізацію спілкування як створення певного психоемоційного мікроклімату;

г) формування «діалогічних» навчальних груп на засадах паритетності, взаєморозуміння, взаємоповаги;

д) формування навичок критичної рефлексії учасників педагогічної взаємодії як внутрішнього діалогу з метою самовдосконалення та саморозвитку особистості й оптимізації функціонування педагогічної системи [139].

Педагогічна майстерність як чинник формування культури педагогічного дискурсу може також розглядатися з позицій компетентнісного підходу. Відповідно, основою культури педагогічного дискурсу вчителя в цьому випадку стає комплекс його професійних компетентностей.

Згідно з Н. Дусь, оскільки в традиційно прийнятій структурі культури педагогічного спілкування виділяють мотиваційно-ціннісний, перцептивний, інтерактивний та комунікативний компоненти, то в контексті компетентнісного підходу доцільно назвати окремі з них компетентностями педагогічного спілкування: компетентність перцепції у педагогічному спілкуванні, компетентність інтеракції у педагогічному спілкуванні та компетентність комунікації у педагогічному спілкуванні. Кожна з компетентностей передбачає знання та усвідомлення їх змісту, що за певних умов стає складовою компетентності педагогічного спілкування. Всі три названі компоненти культури педагогічного спілкування як компетентності у педагогічному спілкуванні детермінуються мотиваційно-ціннісною основою, на якій вони будуються [117, с. 9].

Водночас, А. Москаленко компетентність у педагогічному спілкуванні визначає як інтегральну якість особистості, що проявляється у використанні узагальнених умінь педагогічного спілкування, які відображають методологічну та технологічну сторони означеного процесу. Складниками такої компетентності є узагальнені вміння педагогічного спілкування –

вміння сприймати та оцінювати один одного в процесі педагогічного спілкування; вміння обмінюватися інформацією між суб'єктами педагогічного спілкування; вміння взаємодіяти в спільній діяльності; вміння взаємооцінювати соціально-педагогічні відносини в спільній діяльності; вміння усвідомлювати позитивне й негативне, справедливе та несправедливе в педагогічному спілкуванні; вміння виховувати особистісну гідність; уміння усвідомлювати прекрасне в педагогічному спілкуванні; вміння створювати прекрасне в спільній діяльності [230, с. 15-16].

З іншого боку, С. Волчанська зосереджує увагу на комунікативній компетентності майбутніх педагогів. На її думку, рівень сформованості комунікативних умінь та навичок у студентів педагогічних спеціальностей класичних університетів безпосередньо впливає на рівень комунікативної компетенції, що трактується як здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання. Комунікативна компетентність складається з мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями) мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картину світу), прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення) [69].

В свою чергу, мовна компетентність характеризує рівень володіння основними умінями й навиками всіх видів мовної діяльності у важливих для суб'єкта сферах і жанрах спілкування. Мовна компетентність педагога характеризується комплексом здібностей:

а) чути співбесідника. Дане уміння формується на основі діалогового принципу мислення і, в свою чергу, актуалізує здатність педагога до ефективного використання діалогу як форми навчання й способу пізнання

особистості учня. «Діалоговість» педагога дозволяє «налаштувати» освітній процес відповідно до принципу дискусії;

б) усвідомлювати доцільність конструктивних цілей, уміти програмувати конструктивну стратегію комунікації з навмисним акцентуванням уваги учнів на дискурсі мовного етикету;

в) бути здатним до мовної самопрезентації в межах вибраного іміджу (за допомогою навику використання літературної мови, знання стилістичних норм, особливостей професійно значимих жанрів: лекції, практичного заняття, консультації);

г) бути мотивованим щодо мовотворчості, бути яскравою мовною особистістю, здатним до формування або корекції мовної картини світу учнів [218, с. 95-96].

У контексті розмови про роль педагогічної майстерності при формуванні культури педагогічного дискурсу варто також звернути особливу увагу на риторичні вміння педагога. Як відзначає М. Барахтян, риторичні вміння педагога передбачають наявність системи естетично виразних форм впливу на учнів, а не тільки викладу інформації. Риторичні вміння педагога сприяють можливості регулювати й формувати структуру спілкування, яка обумовлена педагогічними задачами й навчально-виховними ситуаціями. Тому педагогічна риторика – це мовленнєва майстерність учителя, причому її сутність не стільки в нормативності й граматичній правильності, скільки в її дієвості, умінні впливати на роздуми та дії учнів без нав'язливих вимог. Учитель орієнтується не тільки на необхідність, але й на оптимальність передачі інформації слухачеві. Для нього цей процес збігається з вибором засобів максимального впливу на учнівську аудиторію та передбаченням і очікуванням її реакції. Професійні риторичні вміння вчителя впливають на організацію уваги слухачів, поєднання раціональних й емоційних факторів впливу, використання нарівні з переконанням механізму навчання, вибір виду спілкування, використання прийомів наочності тощо [23, с. 60].

Іншим важливим напрямом підвищення культури педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти є *виховання готовності учня до педагогічного дискурсу*. Розглядаючи складники даної готовності, можна погодитися з точкою зору О. Скубашевської, яка метою системи управління педагогічним дискурсом вважає: формування в учителів та учнів готовності до педагогічного спілкування, оволодіння ними певними елементами педагогічної техніки (техніки мовлення, уміння зняття м'язової «затиснутості», професійно-педагогічної уваги); оволодіння вмінням орієнтуватися в певній ситуації, мовленнєвими й немовленнєвими засобами, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям, уміннями встановлювати педагогічний контакт у професійній діяльності [306].

Як і при підготовці педагогів, готовність учнів до педагогічного дискурсу в першу чергу передбачає формування відповідних компетентностей, головну роль серед яких грає комунікативна. Зокрема, О. Кучерук підкреслює особливе місце формування комунікативної компетентності в мовній підготовці школярів. Зважаючи на те, що одиниці комунікації – не тексти, бо останні мають статичний характер, а процесуальні мовленнєві акти, які породжуються ситуаціями й відбуваються між двома особами чи більше (привітання, прощання, прохання, запитання, ствердження, наказ, пояснення, констатація та ін.), для практики формування комунікативної компетентності школярів ключовими є ідеї ситуативного підходу та мовленнєвої інтеракції, тобто важливим стимулом навчальної комунікації є створення комунікативних ситуацій, у яких учні виступають мовленнєвими партнерами [199, с. 78].

Так, О. Кучерук також виділяє основні загальні принципи, що визначають специфіку методів формування комунікативної компетентності учнів у процесі навчання мови:

- 1) принцип комунікативно-діяльнісного підходу – оволодіння мовою як діяльністю, що передбачає динамічний підхід до мови, навчання спілкуванню з урахуванням його функцій –

- інформаційної, регулятивної, пізнавальної, ціннісної та ін.; пов'язаний з формуванням комунікативної грамотності учнів, використанням органічної для дитини комунікативної стратегії й тактики та створенням комунікативної мотивації на основі позитивних емоцій, критичного мислення, вольового чинника, шляхом використання інтеракцій;
- 2) принцип діалогічності, що впливає з самої суті висловлювання, комунікативного акту; дотримання цього принципу дає змогу природно організувати мовленнєво-мислиннєву діяльність учнів, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури особистості, сприяє міжособистісній комунікації;
 - 3) принцип ситуативної спрямованості формування комунікативних умінь, оскільки зміст, мовні особливості, композиційна структура висловлювання визначаються специфікою ситуації спілкування;
 - 4) принцип співпраці, що передбачає спільне оперування учнями інформацією, взаємний обмін думками, почуттями в процесі навчання комунікації;
 - 5) принцип етикетності, дотримання якого потребує створення ввічливої атмосфери спілкування в навчальному процесі, володіння мовленнєвим етикетом при реалізації комунікативних стратегій і тактик [199, с. 79].

Спілкування відбувається як під час навчальної, так і позаурочної діяльності. В цьому процесі учень, як правило, засвоює вироблені суспільством норми поведінки, набуває нових знань, формується як особистість. Але в школярів потрібно спеціально виховувати культуру спілкування. Оволодіння цим мистецтвом передбачає формування в учнів інтелектуальної, психологічної й соціальної здатності до налагодження контактів з іншими людьми та освоєння способів практичної реалізації цієї здатності. З метою опанування учнями навичок спілкування необхідно повідомити їм теоретичні знання відповідно до вікових можливостей та

організувати на практиці їхню взаємодію. Практика спілкування може бути організована в різних формах: це участь у бесідах, рольових іграх, самостійне створення учнями ситуацій спілкування [101].

Важливе місце при підготовці учнів до дискурсивного спілкування посідає розвиток усного діалогічного мовлення. Згідно з висновками Е. Палихати, процес навчання усному діалогічному мовленню стає ефективним завдяки систематичному й послідовному засвоєнню діалогічно-мовленнєвих знань, виконанню комунікативних вправ для продукування діалогічних висловлювань на основі відповідних допоміжних опор з постійним опрацюванням форм мовленнєвого етикету й культури спілкування, здійсненню безперервного зв'язку між уроками вивчення мовних тем, уроками діалогічного спілкування, факультативними й позакласними заняттями, використанню методів і прийомів, які відповідають педагогічним принципам і закономірностям [257, с. 29].

В цілому, за словами Г. Салащенко [288, с. 15], навчальний діалог є ефективним засобом засвоєння учнями моральних та культурних цінностей, формування моральної основи особистості, розвитку їхньої здатності міркувати, висловлювати свої погляди, слухати й чути думки інших, відстоювати свою позицію та з повагою ставитися до протилежної точки зору. Під час діалогу надається можливість формувати конструктивне ставлення до конфліктних ситуацій, які мають місце при діалогічній взаємодії вчителя й учнів, зниження страху перед конфліктами, оволодіння способами аналізу й вирішення їх, удосконалення культури спілкування засобами емоційної саморегуляції стану як учителя, так і учнів.

5.2. Принципи підготовки педагога до впровадження дискурсивних технологій

Як реалізація мовленнєвих практик, спрямованих на формування уявлень про той об'єкт, який досліджується (вивчається, або з приводу якого

розгортається дискурс), як «занурення» дискурсантів у царину істини, дискурс не може здійснюватися без спеціальної підготовки майбутніх педагогів до впровадження (застосування) дискурсних технологій. Ця тема заслуговує на окремий аналіз.

Розглянемо *місце дискурсних технологій у системі підготовки майбутнього вчителя*. Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття й активної діяльності в нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває проблема реалізації педагогічного дискурсу в педагогічній практиці.

Інтерес до впровадження дискурсних технологій в сучасній освіті викликаний саме тим, що характер міркувань залежить від мови як семантичної системи, що активізована в спілкуванні. Побудова логічних теорій дискурсу яскраво демонструє місце й роль логіки при педагогічній взаємодії. Логічні теорії взаємодії з'явилися, насамперед, як теорії дискурсу. Необхідність пов'язувати пояснення цього процесу з виявленням умов і правил раціонального дискурсу зумовлена комунікативним характером походження правил поведінки. До умов дискурсу належать, серед інших, інтенціональні ментальні стани та доінтенціональний фон здібностей комунікантів. Під час дискурсу зміст цих станів може значною мірою змінюватися. До фонових умов дискурсу, як зазначав В.Навроцький, належить, наприклад, здатність утворювати й застосовувати мову. Опис тих умов, за яких відбувається реалізація цієї здатності, є фундаментальною передумовою аналізу міркувань, що складають комунікацію [235, с.134–135].

Таким чином, дискурсні технології – це технології спілкування, що полягають в комунікативній взаємодії педагога з учнями, батьками, колегами, спрямовані на встановлення сприятливого психологічного клімату, на психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо [150, с.114–115]. Спілкування – складний, багатоплановий процес установа й розвитку контактів між людьми, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини. Цей процес передавання через учителя учням людської культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій. Педагогічне спілкування як різновид творчої діяльності виявляється під час пізнання вчителем учнів, при організації безпосереднього впливу на них, організації процесу взаємовідносин, при управлінні власною поведінкою.

Педагогічний дискурс в системі технологій сучасної освіти є поліфункціональним явищем, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну взаємодію. Обмін інформацією та виявленням ставлення співрозмовників один до одного характеризує комунікативний аспект спілкування; пізнання особистості й самоутвердження – перцептивний; організація взаємодії – інтерактивний.

Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці й поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співробітництво й співтворчість у класі. За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, учень, сприймаючи його дії, прилучається до неї. Для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-

суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні, підкреслює Г.Чанишева, є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні, він повинен визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя) [3, с.149]. Таким чином, педагогічне спілкування є когнітивним феноменом, що знаходить аналогічний прояв у педагогічному дискурсі.

Дійсно, А. Ішмуратов зазначає, що серед механізмів міркування й структур даних, використаних при аналізі дискурсу, особливе місце стало займати « змістове наповнення того, хто говорить», тобто те, що він має на увазі у висловленому. Значення того, хто говорить, лежить в основі значення висловленого. В разі взаємодії таким значенням є комунікативна інтенція, орієнтована на координацію дій партнерів: той, хто говорить, має інтенцію, щоб той, хто слухає, набув певного ментального стану, наприклад, прищепити віру в те, що він розпізнав інтенцію того, хто говорить [152]. Крім того, в теорії дискурсу фундаментальними одиницями комунікації вважаються сигнальні акти. Вони здійснюють когнітивні дії, виступаючи основою для формування в адресатів відповідних вір. Реалізація наміру того індивіда, який сигналізує, полягає в потребі сформуванню деяку віру в того, кому призначене повідомлення, йі це відбувається за допомогою повідомлення умов істинності висловлювань, котрі передають інформацію [160, с.7–8].

Слід зазначити, що когнітивний аспект внутрішнього світу індивіда представлено трьома компонентами – когнітивною структурою, когнітивними цінностями й когнітивним оточенням, яке формується, коли учасники взаємодії координують свої переконання. Комунікація виглядає як наслідок когнітивних діянь, втілених індивідами за допомогою повідомлень один одному певних елементів своїх когнітивних світів. Зовнішньому мовному діалогу передує, або відбувається паралельно з ним, «діалог» когнітивних світів. Таким чином, комунікація визначається як певна когнітивна подія – зміна когнітивних світів його учасників. Результатом зміни є загальний «когнітивний контекст», стосовно якого й можливе розуміння індивідами один одного в процесі дискурсу. Отже, педагогічний дискурс слід розглядати як вагому складову підготовки майбутнього вчителя.

На підставі аналізу наукової літератури слід визнати, що дискурс можна розглядати як дискусію, котра здійснюється шляхом логічних міркувань незалежно від мислячих суб'єктів [235]. Виходячи із змісту дискурсу, можна припустити, що педагогічний дискурс у системі підготовки майбутнього педагога забезпечує зміст процесів мислення: по-перше, співставлення логічно вивірених суджень як з боку вчителя (викладача); по-друге, доказовість суджень і пропозицій; по-третє, він несе високу раціональність процесу діалогу учитель – учень.

Дійсно, в межах простої дискусії мислення та розуміння розглядається як когнітивний процес усвідомлення, осягнення, тлумачення змісту та його значення, проникнення в зміст чого-небудь [207]. Діагностується таке мислення, як правило, за результатом (який часто виявляється випадковим), а не за процесом, що спеціальним чином не організується. В наслідок цього правильне, повне, глибоке розуміння постає скоріше виключенням, ніж правилом, а тому формувати повноцінні поняття й розуміння в ході дискусії вдається досить рідко.

Аналіз літератури свідчить, що дискурс апелює до формально-логічного мислення [114]. Специфіка його полягає у вичленовуванні в

деякому цілому окремих елементів (своєрідних «атомів»), а далі в установленні законів їхньої взаємодії. Цей вид мислення широко використовуються в природно-математичних науках і приводить до істотних результатів.. Відзначимо, що переважна більшість великих відкриттів в області природознавства були отримані саме таким способом, котрий був відомий ще в часи Демокрита й Аристотеля.

Слід додати, що різновидом формально-логічного є емпіричне мислення, спрямоване на згрупування, класифікацію зовні формальних, почуттєво сприйнятих характеристик об'єктів. І. Каплунович зазначає, що розумове дозволяє шляхом порівняння предметів виявляти в них щось подібне, однакове, загальне, а потім, позначаючи це загальне словом, відокремлювати (абстрагувати) його від інших властивостей предметів, створюючи тим самим емпіричне поняття [158, с. 42].

Однак, можливості емпіричного мислення мають свої межі, зокрема, в ситуації аналізу цілісного неподільного процесу. Зрозуміло, що зазначені процеси мислення настільки тісно переплетені, що відокремити їх один від одного неможливо.

З іншого боку, формально-логічне мислення не дає вийти за площину розумового мислення, проникнути в глибину, сутність предмету через розуміння цієї сутності. Воно далеко не завжди дозволяє розкрити загальні підвалини об'єкта, його внутрішні відносини й зв'язки, що виходять за межі чуттєвого пізнання, диференціювати зовні формально подібне й генетично вихідне, загальне [1]. Проте, воно відіграє в процесі дискурсу значну роль, дозволяючи впорядковувати предмети пізнання.

Таким чином, навчаючи студентів педагогічному дискурсу слід орієнтувати їх на вимагання від учня знання не суб'єктивних (із якогось погляду) характеристик того або іншого поняття, а його об'єктивно-загальних властивостей, притаманних всім об'єктам даного класу (множини). Їх завжди небагато й вони обов'язково відображені в дефініціях, котрі містяться в словниках і підручниках. Отже, якщо вчитель (викладач) вимагає

від учня відтворення, то необхідно вибирати за критерії не суб'єктивно-істотні (наприклад з погляду педагога), а об'єктивно-загальні характеристики об'єкта.

Не применшуючи важливості й актуальності всіх перерахованих аспектів, слід звернути увагу на раціональність технології педагогічного дискурсу. Виходячи зі змісту педагогічного дискурсу, можна стверджувати, що раціональність його полягає в тому, що на противагу простій дискусії, де часто переважають емоції, дискурс апелює до раціонального й перемагає раціональним, а не емоційно-силовими, тобто, психологічними засобами.

Дослідники вважають, що дискусія виступає різновидом діалогу. В педагогічному діалозі вчитель обирає позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації, лідером спілкування, не лише визнає право учня на помилки, на власне ставлення до діяльності як партнера в спілкуванні, а й стимулює його самостійність у судженнях. Він повинен вміло реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність при взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; дбати про єдність учасників діалогу, знаходячи спільне поле взаємодії та створюючи почуття «ми»; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи зацікавленість учнів у них [207].

Відомо, що особистісна рівність при діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників. Учень перебуває в колі своїх потреб, діє задля їх задоволення (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), учитель зосереджує свої зусилля на потребах учня. За такого спілкування в центр його уваги потрапляє особа співрозмовника, його мета, мотиви, кут зору, рівень підготовки до діяльності [233]. Зосередженість на співбесідникові передбачає готовність змінювати свої погляди, думки відповідно до зустрічних реакцій. При цьому досить важлива уява, котра дає можливість відчувати себе на місці співрозмовника, й з'ясувати те, наскільки він зрозумів сказане вами.

Однак, процес міжособистісного розуміння значною мірою розгортається в емоційній сфері, адже почуття, співчуття й співпереживання переважають в нашій оцінці інших людей. У педагогічній практиці почуття іншого мають сприйматися як свої, а здатність до емоційного співпереживання виступає не лише необхідним компонентом педагогічного спілкування, а й специфічним засобом пізнання людиною іншої людини.

Як особлива форма педагогічного діалогу дискусія характеризується персоніфікованою манерою висловлювання («я вважаю», «я хочу порадити вам», «я гадаю» тощо). Відповідно, діалог повинен мати лише відкриту позицію, котра передбачає виклад інформації від першої особи, звернення вчителя та учнів до їх особистого досвіду, озвучення не лише думки, а й ставлення до неї. Відтак, це зумовлює ефективну взаємодію. Окрім цього, існує й поліфонія взаємодії. Вона полягає в тому, що кожен учасник комунікації повинен мати змогу викласти власну позицію, шукати рішення в процесі взаємодії з урахуванням усіх думок. За таких умов неможливе монологічне спілкування, яке репрезентує лише думку вчителя. В дискусії з учнем поліфонія реалізується в формі розвиваючої допомоги, надавши яку вчитель не розв'язує проблеми, а відкриває учневі простір для власних зусиль, праці душі [208].

Іншою особливістю дискусії є «дворівневість» позиції наставника в спілкуванні: педагог веде діалог не лише з вихованцем, а й сам із собою (внутрішній діалог), він аналізує ефективність реалізації власного задуму.

Аналіз когнітивних світів розглядається як одна з передумов побудови теоретико-ігрової схеми взаємодії при реалізації різноманітних дискурсивних технологій. У її межах взаємодія розглядається як гра, під час якої відбувається взаємна координація намірів. Акцент зроблено саме на тому, що гра протікає відповідно до когнітивних структур: процеси інтерпретації кожного ходу гри націлені на пошуки загальної для «гравців» схеми, в термінах якої координуються взаємні очікування й припущення про внутрішні когнітивні структури [152]. Отже, на формальній репрезентації

внутрішніх світів комунікантів ґрунтується логіко-когнітивна модель дискурсу.

Таким чином, навчання педагогічному дискурсу привчає майбутніх педагогів до логіко-когнітивної раціональності як оцінки суджень. Відповідно до неї така діяльність передбачає, що вона відбулася внаслідок певного практичного міркування, котре є схемою внутрішнього уявлення, що детермінує зовнішню діяльність [312]. В такому випадку логіко-когнітивна модель раціональності як оцінки дії учасників дискурсу може бути застосована для аналізу логічних міркувань, що здійснюються в процесі дискурсу.

Раціональне мислення здатне виділяти найважливіші властивості, узагальнювати безліч однорідних предметів, розкривати закономірні зв'язки, відображати дійсність в узагальнених образах шляхом їх оцінки. Дослідники зазначають, що особливостями раціонального мислення є [36, с. 150–162], по-перше, те, що воно відображає дійсність в узагальнених образах, абстрагується від одиничного (окремого), виділяє в предметі загальне, що повторюється, істотне. Узагальнюючи одержані знання, учні шляхом раціонального мислення відкривають закони природи, суспільства й пізнання, проникають в суть явища, встановлюють закономірний зв'язок між ними. По-друге, те, що мислення – процес опосередкованого відображення дійсності за допомогою живого споглядання людини, котре базується лише на тому, що безпосередньо впливає на органи чуття. Завдяки раціональному мисленню одержуємо нові знання не безпосередньо, а на основі вже наявних знань, тобто опосередковано. Знання, одержане з уже наявних знань, без звернення в кожному конкретному випадку до досвіду, до практики, називається вивідним, а сам процес його одержання – виведенням. Одержання нових знань шляхом виведення має широко застосовується в процесі педагогічного дискурсу. Крім того, раціональне мислення нерозривно зв'язане з мовою. Яка б думка не виникла в голові людини, вона може виникнути й існувати лише на базі мовного процесу, в словах і

реченнях. По-третє, раціональне мислення – процес активного відображення дійсності. Активність характеризує весь процес пізнання, але, насамперед, раціональне мислення. Створюючи абстракції, людина перетворює знання про предмети дійсності, відволікається від них, оперує ідеальними образами, висловлюючи їх не тільки засобами природної мови, але й символами формалізованої мови, яка відіграє особливу роль в сучасній науці. Отже, узагальнений і опосередкований характер відображення дійсності, безперервний зв'язок з мовою, активний характер відображення – такі основні особливості раціонального мислення в процесі педагогічного дискурсу [387].

Раціональність дискурсивних технологій знаходить своє втілення в об'єктивно-педагогічних прийомах і суб'єктивно-особистісних способах розвитку процесу розуміння. Саме цей аспект, на нашу думку, найбільш актуальний для практиків (учителів), які розглядають розуміння учнем навчальної інформації як релевантно-необхідну умову процесу навчання. Дійсно, незрозуміла думка перестає бути думкою. Усвідомленість – один з найважливіших дидактичних принципів педагогіки. В будь-якого педагога, стурбованого якістю своєї роботи, природно постійно виникають питання, пов'язані із критеріями й рівнями засвоєння й розуміння навчального матеріалу.

Таким чином, засвоєння педагогічного дискурсу орієнтує майбутнього педагога на співставлення логічно-вивірених суджень, їхню доказовість, високораціональність технологій спілкування.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки в зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів. Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну

діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції та дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем [126, с. 64]. Усі ці якості визначають педагогічну сферу в її інноваційному вимірі.

Зазначимо, що продуктами педагогічної діяльності інноваційного характеру є інновації (нововведення), що позитивно або негативно змінюють систему освіти, так чи інакше визначаючи вектор її розвитку. Але педагогічна діяльність завжди орієнтувалася на конкретний зміст, тобто на знання, які обов'язково слід здобути в процесі навчання, та на якості особистості, котрі неодмінно треба виховати. Практика тут не завжди співпадала з теорією. І це зрозуміло, адже все залежить від того, які цінності домінують. Відповідно, педагогічна діяльність може мати два інваріанти: формуючий (традиційний) або розвивальний (гуманістичний).

Аналізуючи педагогічну літературу, можна погодитися з думкою, що цільові, змістові та процесуальні особливості педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освітимоделюються передусім на основі гуманістично-зорієнтованих педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості, котра росте й розвивається [308].

Є всі підстави стверджувати, що педагогічний дискурс як інноваційна педагогічна діяльність може бути здійснений не лише в закладах нового типу, а й у традиційних навчальних закладах (школах, дошкільних установах, вузах). Слід додати, що як у традиційних, так і в інноваційних закладах впровадження нових технологій часто здійснюється емпірично, тобто шляхом проб і помилок. Р. Бужнікова вказує, що в закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення й збереження створеного раніше) й пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, котрі відображають різні та взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності в процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий) [49, с.85]. Репродуктивна діяльність полягає у

відтворенні традиційних схем дій і спрямована на досягнення наперед заданого результату вже відомими засобами. А продуктивна діяльність включає формулювання нових цілей та їхнє досягнення за допомогою принципово нових засобів.

Таким чином, дискурсні технології в системі технологій сучасної освіти посідають важливе місце в системі підготовки майбутнього вчителя, оскільки, як зазначають дослідники, серед його обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму чи певної конструкції, як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, в процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини [98].

Зростання темпів наукового прогресу, обсягів інформації, швидка зміна економічного, політичного, культурного середовища будь-якої освітньої системи спонукають не лише до надання студентам знань, а й до формування в майбутніх педагогів низки компетенцій, логіки наукового мислення та дослідницьких умінь і навичок. Л. Чернова підкреслює, що наука як суспільне явище є не тільки теоретичним відображенням світу, а є також його творчою суспільно-практичною зміною. Наукова картина світу задає визначений напрямок для розвитку особистості, спрямовує особистість на формування вмінь застосовувати знання з різних галузей у розв'язанні конкретного науково-дослідного завдання [363]. Отже, залучення студентів до наукової (пошукової, дослідницької) діяльності постає основою формування дискурсних компетенцій.

Це потребує формування здатності студентів до самостійних творчих досліджень, а також сприяє розвитку їхнього бажання активно виявляти себе в науковій творчості. В. Прошкін зазначає, що така діяльність ґрунтується на єдності мети й завдань професійної підготовки через залучення студентів до дослідницької діяльності, яка має методологічне, методичне й програмне

забезпечення та передбачає взаємодію всіх структурних складників науки й освіти, котрі виступають органічною складовою у загальній функціональній системі професійної підготовки педагогів [273].

Формування дискурсних компетенцій спирається на сформовані дослідницькі вміння й навички які, наприклад, В. Андреев, розглядає як уміння застосувати прийом відповідного методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми, в процесі виконання навчально-дослідницького завдання» [8, с.107]. Аналізуючи дослідницькі вміння, Н. Недодатко стверджує, що дослідницьке уміння – це складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке знаходиться в основі готовності особистості до пізнавального пошуку і виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів [240, 6-7]. Існують й інші погляди на сутність дослідницьких вмінь [22, 8-9].

Втім, загалом можна стверджувати, що дослідницькі вміння – це, з одного боку, властивість особистості, яка характеризує її здатність до пошуково-перетворювальної діяльності в освітньому процесі, а з іншого, – її здатність здобувати нові знання, уміння й навички, котрі сприяють її професійному розвитку й саморозвитку, в тому числі й опануванню педагогічним дискурсом.

Дослідницькі вміння складають певну систему. Зокрема, Р. Вернидуб у своєму дослідженні пропонує таку їхню систему: вміння вести спостереження й аналізувати явища (факти) та на цій основі створювати й розв'язувати професійні завдання; вміння висувати гіпотезу; вміння розробляти й проводити експеримент; уміння обробляти й узагальнювати результати експерименту; вміння узагальнювати матеріали у вигляді звіту – реферату, доповіді; вміння працювати з першоджерелами; вміння використовувати досягнення суміжних наук [60, с. 51].

У дослідженні Н. Недодатко можна побачити іншу структуру дослідницьких вмінь, яка містить інтелектуальний компонент (знання,

розумові операції аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення й систематизації, абстрагування, моделювання, опису об'єктів, що вивчаються, індуктивного висновку й встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановки проблеми й висунення гіпотези, її розв'язання, пошуку й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу); практичний компонент (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добору прикладів і матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм та ін.); самоорганізацію й самоконтроль (планування проведення роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання й перебудова своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка) [240, с. 7].

Водночас, С. Балашова в своєму дослідженні також наводить структуру дослідницьких умінь: інформаційні (вміння здійснювати інформаційний пошук, працювати з першоджерелами та з технічними джерелами інформації), аналітико-синтетичні (вміння аналізувати, синтезувати інформацію, виокремлювати головне, суттєве, описувати явища (процеси), систематизувати й класифікувати інформацію); креативні уміння (генерувати ідеї, висувати гіпотезу дослідження, здатність до фантазії, уяви, переносити знання й уміння в нові проблемні ситуації, вміння виділяти суперечності, здатність до подолання інерції мислення); прогностичні (вміння передбачати наслідки, здатність до екстраполяції) [22, с. 8–9].

На думку вчених, у процесі формування дискурсних компетенцій студентів основою мають бути індивідуальна й дослідницько-орієнтована парадигми. Такий процес має здійснюватися протягом професійного саморозвитку, що має на меті готувати студента до педагогічної діяльності, яка містить такі компоненти: мотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, й передусім, на формування педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає розробку системно особисто набутих знань про механізми професійно-педагогічної діяльності й саморозвитку: майбутній педагог має засвоїти систему понять, концепцій, які розкривають

сутність особистісно зорієнтованих технологій та професійної рефлексії, отже результатом його педагогічної підготовки мають бути персоналізовані педагогічні знання, вміння й навички); операційний (система способів здійснення педагогічної, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративний (передбачає формування вміння проектувати програму самовдосконалення); аксіологічний (вміння формувати загальнолюдські цінності); світоглядний (вміння створювати власну педагогічну концепцію) [60, с. 53].

Методологічною основою такого підходу виступають: теорія пізнання, принцип взаємозв'язку й взаємозумовленості закономірностей та явищ соціальної дійсності, потреба об'єктивного вивчення їхнього розвитку й зв'язку з конкретно-історичними умовами на базі єдності загального та індивідуального, логічного й історичного; загально- філософські та загальнонаукові ідеї гуманістичного розуміння людини як вищої цінності й самоцілі суспільного прогресу (людиноцентризм).

Одним з вагомих і важливих підходів при формуванні в майбутніх учителів дискурсних компетенцій, на думку науковців, постає організація вивчення й впровадження досягнень педагогіки та кращого педагогічного досвіду. В цьому контексті принципово важливе значення має чітке розуміння самими педагогами суті передового педагогічного досвіду, його особливостей, відмінностей порівняно з новаторством, формами й методами вивчення, поширення й впровадження у масову педагогічну практику, оскільки питання засвоєння передового педагогічного досвіду перебуває в центрі уваги науково-методичної роботи з викладачами всіх закладів освіти.

На важливості використання наукового педагогічного досвіду наголошував й І. Зязюн, підкреслюючи, що стратегія розвитку професійно-педагогічної якості в системі підвищення кваліфікації може бути варіативною. Передусім – це передання досвіду, нагромадженого в професійному співтоваристві, педагогічної культури, передусім, у досвід суб'єктивний. На цьому шляху відбувається розгортання індивідуальної

структури професійно-педагогічної якості. Набуває важливості проблема: що ж доцільно проектувати для опановування конкретним суб'єктом із того, що нагромаджено колегами, особливо еталонними носіями [147, с. 14].

Слід додати, що формування дискурсних компетенцій у ході науково-дослідницького пошуку майбутніх педагогів обумовлені, на думку вчених, необхідністю постійної корекції навчальних планів та освітньо-професійних програм, забезпечення їх відповідності державним вимогам і стандартам, розробки наскрізних планів та нетрадиційних навчальних програм, їх навчально-методичного забезпечення, збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять і теорій, які послідовно вивчаються й апробуються на практиці в умовах комплексу.

Дослідники зазначають, що зміна ідей та пріоритетів сучасної освіти традиційних на інноваційні, когнітивного плану на розвиток творчих можливостей особистості, що й демонструють дискурсні технології, зумовила зміну сучасної професійно-педагогічної підготовки, зокрема її змісту, підвищила значення науки в навчальних планах для майбутніх педагогів [222].

Створення нових навчальних стандартів, планів та програм, використання найсучасніших комп'ютерних технологій, розвиток ІКТ компетентностей, оновлення підручників, навчальних посібників, методичних матеріалів є принципово важливим напрямом інноваційної підготовки майбутнього вчителя. В цьому контексті Т. Гришина підкреслює, що інтеграція дослідницько-наукових та освітніх процесів має здійснюватися за підтримки своєчасного методичного супроводу, який розкривав би особливості традиційних параметрів діяльності працівників і досліджував сприйняття нового як цінного здобутку вчительства, що може бути зіставлене з професійним досвідом та схвалене, прийняте ним [97, с. 43–44].

Аналізуючи наукову літературу, можна визначити певні складові елементи наукового дослідження, котрі впливають на формування дискурсних компетенцій майбутніх педагогів: обґрунтування предмета

дослідження, визначення мети й завдань, висування гіпотези, розробка й проведення експерименту, опрацювання матеріалів дослідження. З огляду на той факт, що в навчальних уміннях синтезуються не тільки професійні, а й теоретичні знання зі спеціальних і загальноосвітніх дисциплін, доцільним є включення до переліку дослідницьких уміння використовувати досягнення суміжних наук [15]. Сюди слід додати опанування методами розв'язання творчих завдань, зокрема на основі інтелектуальних ігор з використанням логіки, історії, літератури, ліричних та художніх творів. Майбутні вчителі мають знати загальні методи розв'язання творчих завдань з елементами аналізу, синтезу, узагальнень і систематизації, пов'язаних із тісним поєднанням різних предметів, вивчення матеріалу з урахуванням між предметних зв'язків.

Дискурсна компетентність майбутнього педагога визначається, передусім, обсягом понять, якими вчитель має вільно оперувати. Йому необхідно вміти робити аналіз, синтез, порівняння, виокремлювати загальне, особливе та одиничне. Педагогічний дискурс передбачає готовність до педагогічного проектування організації навчально-виховного процесу, володіння загально-педагогічними вміннями: гностичними, конструктивними, організаційними, інноваційними.

В. Євтушевський і Л. Шаповалова, аналізуючи проблему становлення й розвитку досліджень та інновацій у вищій педагогічній школі, зазначають, що інноваційний процес у ВНЗ – це, насамперед, послідовне здійснення наукових досліджень, продаж розробок, навчання студентів на основі нових технологій та використання сучасних технічних засобів [126, с. 64]. Як зазначає О. Микитюк, західноєвропейський досвід показує, що підвищення значення науково-дослідної роботи в вищій школі має позитивний зворотній вплив на внутрішнє життя вищих навчальних закладів. Дослідницька робота набуває привілейованого статусу, впливаючи на статусну позицію майбутнього педагога.

Таким чином, науково-дослідна робота є одним із провідних факторів формування дискурсних компетенцій майбутніх педагогів. Вона розвиває здатності майбутніх педагогів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також спрямована на застосування інноваційних підходів у навчанні та вихованні, що є невід'ємними складовими педагогічного дискурсу.

Педагогічний дискурс як технологія спирається на самостійність мислення та діяльності педагога. Тому один із основних принципів, на якому має будуватися процес формування дискурсних умінь та навичок, полягає в тому, що знання та навички, не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. Отже, налагодження самостійної роботи студентів, у тому числі й наукової, є важливим компонентом формування дискурсних умінь та навичок.

Дослідники зазначають, що цілі навчання не можуть бути досягнуті, якщо студент пасивно вчиться, лише відсиджує заняття й не готується до наступних, розширюючи свій кругозір та збагачуючи пам'ять самостійно отриманою інформацією [358, с. 55].

Формування в майбутніх педагогів індивідуальних пізнавальних навичок має враховувати, на думку вчених, вирішення двох завдань. Перше – розвинути самостійність під час навчально-пізнавальної діяльності, навчити самостійно оволодівати знаннями, формувати свій світогляд. Відомо, що навчання може не тільки сприяти просуванню вперед, але й уповільнювати розвиток особистості, якщо воно ґрунтується не на усвідомленні й осмисленні, а переважно на запам'ятовуванні готових фактів. Друге завдання полягає в тому, щоб навчити самостійно застосовувати наявні знання в навчанні та подальшій практичній діяльності. Безперечно, людина не в змозі мати повний об'єм знань з того чи іншого предмета. Тому на перше місце виступає не здобуття суми знань, а вміння відібрати з потоку інформації те, що потрібно тій чи іншій особистості для її розвитку й самовдосконалення» [157, с. 7].

Вчені розрізняють поняття «самостійна робота» та «самостійна діяльність». Перше – це форма індивідуальної роботи, друге – якість пізнавальної активності: використання ініціативної позиції (а не відповідної), породження власних думок (а не повторення думок інших). Самостійна робота здійснюється без викладача, а самостійна діяльність не лише допускає його присутність, але й передбачає іноді як обов'язкову [50]. При тому, опорною в самостійній роботі є концепція поетапного формування розумових дій [358, с. 56]. В цьому процесі виділяють шість етапів.

На першому етапі формується мотивація навчальної діяльності, яка залежить від інтересів або потреб об'єкта пізнання.

На другому етапі визначається орієнтовна схема розгортання та розвитку розумових дій, формування системи орієнтирів. У розумовому вихованні виникає коло розумових завдань, зумовлених такими чинниками, як нагромадження фонду знань – умови розумової діяльності; формування інтелектуальних умінь, які характеризують розумову діяльність.

На третьому етапі здійснюється процес засвоєння конкретного знання. Як свідчить П. Гальперін [78], саме цей етап є наслідком двох попередніх і водночас пролонгацією трьох наступних, є центром, від якого залежить характер наступного компонента. Саме на цьому етапі проявляється співвідношення між змістом предмета та методикою його викладання й логікою його сприйняття студентами.

На четвертому етапі, внаслідок багаторазового повторення й підкріплення процесу вивчення предмета систематичним розв'язанням завдань, зникає потреба в дотриманні орієнтовних схем та все більше мають виявлятися елементи самостійного творчого підходу до справи. В психологічній теорії діяльності це явище відоме під назвою зворотної аферентації – зворотного зв'язку в діяльності.

На п'ятому етапі має місце оволодіння предметними зовнішніми та внутрішніми компонентами діяльності й виникає потреба в осмисленні

теоретичних засад діяльності. Поєднання їх із практичними для досягнення відповідних результатів є змістом шостого етапу формування розумових дій.

Отже, пізнання, яке здійснює студент, формує в нього самостійність як необхідну рису характеру, розвиток якої неможливий без систематичного контролю з боку вчителя. Водночас, контроль має поєднуватися з формуванням у студента бажання самостійно працювати як на заняттях, так і в бібліотеці, під час самопідготовки до лекцій, практичних занять, семінарів, екзаменів, заліків та під час виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Підкреслимо, що взаємоконтроль роботи як з боку викладача, так і з боку студента, сприяє більш ґрунтовному закріпленню знань. Так, І. Платонов та Т. Парубочай поділяють самостійну роботу на дві складові: така, що організовується викладачем, і самостійна робота, яку студент організовує за своїм розумінням, без прямого контролю [265].

Враховуючи вище викладене, для забезпечення самостійної роботи студентам мають надаватися різнопланові завдання. Наприклад, розробити сценарії ситуаційно-рольових ігор або опрацювати та законспектувати літературні джерела із заданої теми й самостійно сформулювати запитання тощо. Велику роль тут відіграє правильне визначення трудомісткості різних видів завдань, забезпеченість студентів навчальною літературою та комп'ютерною технікою, доступ до електронних бібліотек. Виконання завдань, пов'язаних із аналізом відповідної літератури, мають вчити студентів мислити, аналізувати, враховувати умови, ставити завдання, розв'язувати проблеми, що виникають, конспектувати основні поняття теми, будувати таблиці або схеми. Це означає, що під час лекційного заняття викладач може не надавати зміст тієї чи іншої теми в повному обсязі. Наступність отримання знань передбачає, в даному випадку, певну порційність інформації, логіку переходу від вже наявних знань до нових, коли в ході самостійного вивчення теми студентом його базові знання

нарощуються, конкретизуються, збагачуються новими положеннями, новими елементами та зв'язками [358, с. 57].

Крім того, під час засвоєння рівня базових знань мають передбачатися відповідні форми контролю, який сприяє розвитку в студентів здатності до самоконтролю, що полягає в умінні критично ставитися до своїх досягнень та зіставляти отримані результати з навчальною програмою дисципліни, що, як зазначалося вище, є необхідною складовою педагогічного дискурсу.

Особливий наголос слід зробити на самостійній науково-дослідницькій роботі студентів як компоненті формування дискурсних умінь та навичок, оскільки в цьому процесі розвиваються: інтерес – спрямованість або зосередженість на певному предметі; допитливість – прагнення студента працювати в невідомій ситуації з використанням різноманітних засобів; творчість, що виявляється в прагненні до відкриття нових способів реалізації отриманих результатів та пізнавальна активність [210, с. 61–62].

І. Раєвська слушно зазначає, що необхідною умовою збереження характеру наукового пошуку є наявність всіх чотирьох аспектів дослідницької діяльності, хоча в деяких конкретних випадках пріоритети можуть змінюватися [275, с. 5]. Втрата хоча б одного з цих аспектів перетворює дослідницьку діяльність на окремий, частковий підхід до розвитку обдарованих дітей, який не зможе розкрити всієї глибини й значення наукового пошуку.

Загальна мета розвитку навичок самостійної науково-дослідної роботи учнів – додаткове поглиблення рівня їхніх знань з профільних дисциплін, реалізація творчих запитів. Напрями цієї роботи та її тематика обираються самостійно й здійснюється вона через зазначені форми позанавчальної роботи. Основою такої діяльності (в формі гуртків, секцій, клубів) є диференціація та індивідуалізація соціально-виховного процесу, який передбачає фізичний, психічний, соціальний, духовний, інтелектуальний розвиток студентів, стимулювання їхньої активності, а також розкриває творчу активність кожного учасника творчої дії [91, с. 133].

Формуванню дискурсних умінь та навичок сприяє гурткова та індивідуальна науково-пошукова діяльність з учнями, вона має містити: виконання учнем позанавчальних завдань; індивідуальну дослідну й реферативну роботу під керівництвом викладача, науковців ВНЗ; заняття в наукових товариствах; відвідування предметного наукового гуртка, факультативних занять; роботу в лабораторіях; участь у тематичних масових заходах; огляди-конкурси художньої, технічної й інших видів творчості, зустрічі з ученими тощо [67, с. 277].

Процес формування дискурсних компетенцій підпорядкований дії принципів системності й цілісності, які пояснюють функціонування цього процесу й, водночас, є методологічною передумовою для його проектування й подальшого вдосконалення. Означений процес суттєво залежить від інтегрованої єдності теоретичних і практичних знань, а також морально-психічних, психологічних і фізичних здатностей до виконання завдань педагогічної діяльності. В цьому плані актуалізується питання порівняння теоретичного і практичного (досвідного) знання як основи формування дискурсних навичок.

Наукове пізнання, якщо його розглядати в генетичному й функціональному аспектах, виявляється як перехід від практики до теорії, і навпаки – від теорії до практики. Закономірно, що досвідне знання передуює теоретичному й, водночас, підтверджує останнє. Задекларовані процеси взаємопов'язані й взаємозумовлені. Так, з одного боку, «емпіричне (досвідне), як зазначає В.Швирьов, – відкриває нові факти, розширює горизонт бачення наукового мислення й ставить перед теоретичним дослідженням нові завдання. З другого боку, теоретичне дослідження, розвиваючи й конкретизуючи теоретичний зміст науки, орієнтує та спрямовує емпіричне дослідження, передовсім цілеспрямований експеримент» [372, с. 368].

Знання є перевірені практикою результати пізнання людиною навколишнього світу. Їх прийнято класифікувати так:

- а) за локалізацією відображення – індивідуальні, суспільні;
- б) за формою відображення – знакові, вербальні, образні, предметні, процедурні;
- в) за галузями знань – гуманітарні, математичні та ін.;
- г) за психологічним рівнем – знання, узнавання, відтворення, розуміння, застосування, автоматичні дії, ставлення до знання, потреби;
- д) за ступенем узагальнення – факти – явища, поняття – терміни, зв'язки – закономірності, гіпотези – теорії, методологічні знання, оцінні знання [253, с. 109].

Знання (рівень інформованості) є важливим чинником, що детермінує професіоналізм педагога, характеризує його перетворюючу діяльність, соціальну активність тощо. Знання – достовірне, істинне відбиття дійсності поглядів, уявлень. Отже, чим більший обсяг інформованості педагога займають знання, тим вірніше вони орієнтують його в об'єктивній реальності.

Досвід свідчить, що знання мають різну цінність для різних індивідів. Власне, факт знання педагогом положень будь-якої педагогічної теорії не дає підстав стверджувати, що людина переконана в її вірності й буде застосовувати її в своїй практичній діяльності. Крім того, педагоги по-різному використовують однакові знання, оскільки мають різний педагогічний досвід, різну професійну підготовленість, різні життєві цілі. Залежно від цього педагог інтуїтивно диференціює свої знання на необхідні та побічні, корисні та некорисні. Знання корисні він часто використовує, перевіряючи їх істинність та цінність і постійно прагне їх поповнити. Знання некорисні залишаються на рівні знання й поступово забуваються. Корисні знання виступають як керівництво до дії, обумовлюють образ та цілі педагогічної майстерності [151, с. 58–59].

Теоретичне як таке володіє специфічною властивістю – здатністю до самовідтворення незалежно від досвіду. Дійсно, саме в теоретичному вимірі форми мислення постають не лише як результати пізнавальної діяльності, а й

у якості самого пізнання. Тобто, на теоретичному рівні знання виявляє себе не тільки як результат або підсумок, що «знятий» з чуттєво-наочних уявлень, але й як система знання, що саморозвивається, рефлексує, продукує нові ідеї через синтез дійсних форм мислення. Проте, навіть за такого чіткого розмежування емпіричного й теоретичного, важко відмахнутися від відчуття, що ця демаркація має умовний характер. Саме тому сепарація знання на емпіричне й теоретичне допустима тільки в кожному конкретному випадку.

На нашу думку, головним критерієм розмежування теоретичного й емпіричного рівнів знань є співмірність концептуальних уявлень в парадигмальному ряду світоглядної картини світу. Іншими словами, за умови того, що онтологією емпіричного концептуального прошарку знання є чуттєво-наочні уявлення, відтак онтологією теоретичного знання виявляються не емпіричні констатації, а їхні ідеалізовані об'єкти, які, очевидно, перетворюються в засіб пізнання та перетворення об'єктивної реальності. В результаті отримуємо теоретичну модель дійсності. Щоразу проводячи демаркаційну лінію між емпіричним та теоретичним, потрібно враховувати не лише рівневу типологію в межах конкретної науки, але й співмірність різного рівня концептуальних уявлень у найширшому контексті їх співвіднесення. На думку вчених, такий підхід до типології знання веде до перегляду традиційних поглядів на природу спостереження, наочності, наукового обґрунтування, верифікації, фальсифікації, досвіду, емпіричного, теоретичного тощо, а також вносить певні корективи в завдання побудови загальної логіко-гносеологічної схематики процесу наукового пізнання, засобів і способів переходу від одного рівня знання до іншого [80].

Розширення й поглиблення теоретичного знання в умовах швидкозмінного світу вимагає від майбутнього педагога проявлення якісно нових компетенцій і особистісних якостей, опанування нових технологій і технологічних прийомів, які впливають на якість навчання, пізнання учнем світу, контакти з іншими людьми, а також на якість майбутньої професійної діяльності й адаптації до сучасних вимог.

В цьому контексті фахівці зазначають, що, психіка людини має бути готовою сприймати зміни; людина повинна постійно навчатися, співвідносячи свої знання з сучасними вимогами, своїми потребами, потребами соціуму [301, с. 61]. За таких умов формування дискурсивних компетенцій має здійснюватися шляхом опори на діалектичне, теоретичне мислення, методологічні основи якого були закладені Г.Гегелем. На відміну від формально-логічного мислення, воно дозволяє розкривати генетично вихідне, загальне відношення системи, предметів, що розвиваються, виявляє їх. В такому підході можна простежити походження часткових й одиничних особливостей системи з генетично вихідного, загального положення, далі подумки будувати цю систему, розкриваючи її різноманітні загальні й конкретні можливості [105]. Цілісно й найповніше цей вид мислення формується в учнів при навчанні відповідно до концепції розвиваючої освіти Д.Ельконіна – В.Давидова. Однак навчання такому способу мислення можливе й при психологічно грамотному, коректному традиційному навчанні.

На нашу думку, співставлення логічно вивірених суджень під час педагогічного дискурсу визначає його основну форму й процес – поняття й розуміння. Це робиться не за допомогою констатації певних компонентів, що містяться в судженнях шляхом їх розгортання в часі й просторі [333]. В межах теоретичного мислення поняття розглядається як наявність (у плані володіння) особливої розумової дії, а саме – відтворення, побудови об'єкта. І. Каплунович зазначає, що розуміння – це уявне відтворення об'єктивного процесу виникнення й формування предмета цілеспрямованої діяльності й мислення [158, с.44]. Відповідно до цього в учнів слід формувати вміння відтворювати об'єкт у матеріальному або ідеальному плані, а формування здійснюється спеціальним навчанням цьому вмінню.

В логіко-гносеологічному аспекті явище вважається понятим, якщо при відтворенні учень спирається на адекватні концепції його існування й функціонування [105]. Епістемологія критерієм розуміння вважає наявність

взаємозв'язку й введення нової інформації в контекст суб'єктивного досвіду особистості. З погляду логіки, зрозуміти – значить вміти встановлювати істинність або хибність всіх знову засвоюваних положень і опанувати логічними операціями включення нової інформації в більше широку, загальну, логічно повну, незалежну й несуперечливу систему знань. Поєднуючи логічний підхід із семантичним, що полягає у встановленні гомоморфних відносин між своїми уявленнями й уявленнями іншого суб'єкта (вчителя, співрозмовника) та лінгвістичним аспектом розуміння, що вимагає здатності реконструювання зовнішньої формальної структури висловлення відповідно до внутрішніх мовних закономірностей трансформації мови, можна стверджувати, що побудова комунікації на логічно вивірених судженнях постає першоосновою розуміння учнем навчальної інформації як релевантно-необхідної умови процесу навчання під час педагогічного дискурсу.

Теоретичні знання обумовлюють доказовість суджень і пропозицій, що розгортаються в ході діалогу учитель-учень. Доказ полягає у встановленні істини, тобто підтвердженні або спростуванні певних положень теоретичними аргументами за допомогою прийомів порівняння, аналогії, індукції, дедукції. Щодо аргументів доказу, то вони стають переконливими за умови, коли висновки логічно виходять один з одного, адже, як відомо, доказ є логічною операцією обґрунтування істинності будь-якого судження з допомогою інших істинних і зв'язаних з ними суджень.

Ми вважаємо, що з точки зору педагогічного впливу теоретичні знання формують психологічну впевненість учасників дискурсу, а це в свою чергу підвищує ефективність процесу педагогічного дискурсу в системі технологій сучасної освіти.

Практичні знання – це знання, набуті під час практичної діяльності, що проявляються у вміннях та навичках, котрі поряд із теоретичним знанням є базисними, обов'язковими та необхідними складниками дискурсивних компетенцій.

Професійне вміння – це основа професіоналізму викладача, без якого неможливо працювати. Воно спирається на його достатню теоретичну та практичну підготовку, яка забезпечується в навчальних закладах. Так, викладачу необхідно знати способи підготовки до навчальних занять, правильно визначати структуру, зміст та методику проведення окремих етапів уроку, використовувати найважливіші прийоми створення проблемних ситуацій, підтримки уваги та дисципліни на заняттях, поєднувати різні форми перевірки та оцінки знань тощо.

Фахівці зазначають, що професійні вміння педагога поділяються на аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння [54, с.7–25].

Аналітичні – це такі, що відображають готовність викладача до виконання аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизації та кваліфікації педагогічних явищ і фактів. Аналітичні вміння викладачів до педагогічної діяльності представлені особистими вміннями аналізувати різні педагогічні явища, тобто умовно розчленовувати їх на складові частини (умови, причини, засоби, мотиви, форми прояву); осмислювати кожний елемент педагогічного явища в зв'язку з цілим та при взаємодії з іншими елементами; знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, які відповідають розглянутим явищам; вірно діагностувати педагогічне явище; встановлювати пріоритетні педагогічні завдання й знаходити оптимальні способи їхнього вирішення.

Уміння синтезувати знання з різних галузей науки тісно пов'язане з високим рівнем розвитку аналітико-синтетичної розумової діяльності викладача: аналізом і синтезом, порівнянням, узагальненням. Організація аналітико-синтетичної розумової діяльності викладачів під час практики допомагає побачити вже вивчені, знайомі явища, факти з нових ракурсів, уточнити й поглибити деякі поняття, сприяє розвитку їхнього педагогічного мислення.

Отже, аналітико-оцінна функція діяльності викладача під час педагогічного дискурсу пов'язана з необхідністю знайти результат

дискурсивного процесу, виявляти в ньому сильні й слабкі сторони, порівнювати отримані результати з поставленими цілями, оцінювати ці результати, вносити потрібні корективи в процес, шукати шляхи його вдосконалення, більше використовувати кращий педагогічний досвід.

Аналітико-оцінна діяльність викладача складається із системи відповідних умінь: володіння методикою оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності; застосовувати різноманітні методи оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності; використовувати різноманітні форми контролю за ходом навчально-виховного процесу; оцінювати ефективність застосованих форм, методів і засобів професійно-педагогічної діяльності; діагностувати рівень навченості, вихованості й розвиненості особистості учня; діагностувати професійну готовність майбутніх фахівців; діагностувати стан різних видів навчально-дослідницької діяльності учня; одержувати інформацію про особливості взаємовідносин учнів; допомагати учням в оцінці результатів їхньої діяльності.

Прогностичні вміння викладача в педагогічній діяльності пов'язують з усвідомленням ним мети та кінцевих результатів своєї діяльності. Однією з важливих характеристик прогнозування є передбачення, котре визначає здатність передбачати майбутнє, робити правильний висновок про напрямок розвитку чого-небудь, про можливість якоїсь події тощо на ґрунті вивчення фактів, даних [89, с. 30–31].

Передбачати – значить уміло аналізувати наявну інформацію про те чи інше явище, чітко визначати складність мети, бачити різні шляхи (варіанти) її досягнення тощо. Педагогічне прогнозування спирається на достовірне знання суті та логіки педагогічного процесу, певних закономірностей вікового та індивідуального розвитку студентів. Воно виводить на правильне управління навчально-виховним процесом. До складу прогностичних умінь педагога входять: формулювання навчальних цілей і завдань, які діагностуються; вибір методів їхнього досягнення; передбачення можливих відхилень при досягненні результату, небажаних явищ і вибір способів

подолання цих явищ; уявне відпрацювання структури й окремих компонентів навчального заняття; конструювання змісту взаємодії «викладач-учень» на кожне заняття.

Проективні вміння проявляються у втіленні результатів педагогічного прогнозування в чітких планах навчання й виховання. Розробляючи проект освітньо-виховної роботи з учнями потрібно, насамперед, перекласти на «педагогічну мову» цілі їх навчання та виховання, максимально їх конкретизувавши та обґрунтувавши способи їх поетапної реалізації. Наступним етапом є визначення змісту та видів діяльності, виконання яких учнями (студентами) забезпечить розвиток прогнозованих якостей та станів. При цьому маємо передбачити поєднання різних видів діяльності та проведення доцільних заходів.

Проективні вміння в літературі прийнято поділяти на організаційно-проектні й конструктивно-проектні. До організаційно-проектних умінь належать: переклад мети й змісту навчання й виховання в конкретні педагогічні завдання; урахування при визначенні педагогічних завдань і доборі способів діяльності учнів їхніх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, свого досвіду й особистісно-ділових якостей; визначення комплексу домінуючих і другорядних завдань для кожного етапу педагогічного процесу; добір видів діяльності, адекватних поставленим завданням, планування системи спільних творчих справ; планування індивідуальної роботи з тими, хто навчається з метою подолання існуючих недоліків у розвитку їхніх здібностей, творчих сил і дарувань; вибір змісту, форм, методів і засобів педагогічного процесу в їхньому оптимальному поєднанні; планування розвитку виховного середовища й зв'язків з громадськістю.

Конструктивно-проектувальна діяльність вимагає від педагога: вмінь переорієнтовувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби та інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід та інше; визначати основні й другорядні завдання на

кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності студентів; планувати індивідуальну роботу зі студентами з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; відбирати зміст, обирати форми, методи й засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; планувати способи створення особистісно-розвиваючого середовища.

Рефлексивні вміння педагога полягають в аналізі й оцінці власної педагогічної діяльності, своїх особистісних якостей, дій і вчинків, а також того, як вони сприймаються та оцінюються учнями, колегами й керівництвом [89, с. 21].

Рефлексивні вміння пов'язані з контрольно-оціночною діяльністю педагога та спрямовані на себе. Для педагога рефлексія – це не просто знання своєї педагогічної діяльності, самого себе, але й усвідомлення того, наскільки та як учні знають і розуміють його як педагога (особисті особливості, емоційні реакції, професійні здібності і можливості).

Тому педагог постійно має встановлювати, в якій мірі отримані ним позитивні або негативні результати можуть бути наслідком його власної діяльності, а через це аналізує власні дії: правильність сформульованих цілей, їхнє перетворення (конкретизація) в ті чи інші завдання; адекватність завдань пізнавальним можливостям учнів; відповідність змісту діяльності учнів (студентів) поставленим завданням, а також майбутній діяльності в житті; ефективність методів, прийомів та засобів педагогічної діяльності; відповідність організаційних форм, що застосовувалися, віковим особливостям тих, хто навчається, рівню їхнього розвитку й змісту матеріалу; причини успіхів та невдач, помилок й ускладнень у процесі реалізації поставлених завдань навчання й виховання; цілісний досвід своєї педагогічної діяльності та його відповідність критеріям і рекомендаціям, які пропонуються сучасною наукою.

Педагог повинен постійно шукати щось нове, аналізувати конкретні епізоди своєї діяльності та її результати, вміти самокритично ставитися до себе, ставити самому собі питання, шукати на них відповіді й визначати шляхи вирішення проблем, які виникають, тобто здійснювати евристичний підхід. Рефлексивні вміння пов'язують не лише із останнім етапом вирішення педагогічного завдання, а також із конкретними явищами й подіями, які прямо або опосередковано пов'язані з педагогом.

Важливою складовою рефлексії викладача є його самооцінка, яка дозволяє з позицій власного розуміння критично оцінити свої дії, вчинки, ставлення, емоційний стан, педагогічну підготовку, знання, навички та вміння, зворотній зв'язок, а також сформованість особистісних якостей. На основі самооцінки викладач коригує свою педагогічну діяльність, а також змінює складові в структурі особистості, що мають відповідати новим умовам [250, с. 44].

Навички – це здатність виконувати будь-які дії автоматично, без поелементного контролю, автоматизовані вміння. За характером превалюючих психічних процесів навички класифікуються на: рухливі (моторні), чуттєві (сенсорні) й розумові (інтелектуальні).

З точки зору формування дискурсних компетенцій домінуючими є розумові (інтелектуальні) навички. О. Уваркіна слушно зазначає, що це передбачає формування системи розвинених гнучких професійних розумових навичок та забезпечує успішне розв'язання нестандартних, ускладнених нових професійних завдань [334, с. 70]. У сучасних умовах перед педагогом неминуче постають принципово нові завдання, розв'язанню яких не можна навчити сьогодні, бо вони ще наукою не визначені. Проте, з великою імовірністю можна прогнозувати їх появу, а також значне підвищення рівня їх складності. Якість підготовки педагога значною мірою визначається тим, наскільки він навчений вирішувати нестандартні педагогічні завдання у різних умовах діяльності.

На нашу думку, в єдиному комплексі знання, уміння та навички складають основу дискурсних компетенцій педагога. В цьому плані І. Чемерис розглядає компетентність під чотирма кутами зору: поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності; поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання; поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів; поєднання здібностей та особистих якостей людини [359, с. 86]. Отже, теоретичні та практичні знання постають як основа формування психологічної впевненості учасників дискурсу, що в свою чергу обумовлює переконуючий вплив учителя на учня.

Педагогічний дискурс є одночасно педагогічною технологією та технологією навчання. З одного боку, як педагогічна технологія, дискурс неминуче відображає тактику впровадження освітніх технологій до навчально-виховного процесу за наявності конкретних умов. А з іншого – педагогічний дискурс акумулює загальні ознаки й закономірності навчально-виховного процесу незалежно від певного навчального предмета. Тому в системі формування дискурсних компетенцій актуалізується проблема оптимального введення до навчального процесу «позанаукового, ірраціонального знання» з урахуванням дискурсу позицій з точки зору наукового знання.

Аналіз джерельної бази свідчить, що міфологічний, філософський, релігійний, мистецький шляхи пізнання явищ дійсності (в т.ч. педагогічних) протягом тривалого часу домінували над науковим. В культурному поступі людства власне наука не так давно почала задовольняти інформаційно-практичні та духовні потреби суспільства. А як суспільний інститут та особлива спільнота фахівців – наукове співтовариство з'являється лише на початку XVII ст., і тільки з середини XX ст. її роль стає провідною в суспільному розвитку. Проте, навіть в наш час позанаукові шляхи здобуття знань не здали позицій, адже вони, відображаючи низку сфер буття людини й світу (побутову, індивідуальний досвід, укорінені етнічні та інші традиції, інтимне, сакральне, трансцендентне тощо), можуть осягнути явища, котрі не

охоплюються наукою, або просто в сучасному вигляді в силу різних причин є недоступними для розгляду в межах наукового знання.

Як вказують дослідники, сучасна постмодерна наука «провокує» актуальність використання «позанаукових знань», адже її норми та ідеали різняться від класичної науки. Якщо, за класичною наукою, пізнання інтенціюється на осягнення стабільного, детермінованого, лінійного, реальності на кшталт чуттєво даного, окресленого просторово-часовими параметрами, то сучасна наука (принаймні її лідери) принципово нелінійна, відсутня однозначна детермінація, часово-просторові характеристики включають віртуальну реальність, а не тільки предметну чуттєву даність. Це, скоріше, світ символів тощо. Всі види знань (як наукових, так і позанаукових) завжди органічно пов'язані з різноманітними соціокультурними чинниками. Відомо, що культурні чинники багато в чому зумовлюють форму існуючих знань. Однак саме перебіг цивілізаційних процесів визначає потребу суспільства в появі тих чи інших видів знань. Це стосується й позанаукових знань, альтернативних щодо науки, великий інтерес до яких з'явився в сучасній культурі. Сьогодні чітко проглядається інтерес до містичних сюжетів, чаклунства, тобто таких феноменів, які не вписуються в наукові поняття. Це, зрештою, виражає запити на позанаукові знання, оскільки навіть у такий спосіб передається боротьба за справедливість, за добро, красу та інші гуманітарні цінності, дефіцит на які в сучасному перенасиченому технотронному світі не зменшується, а зростає [366].

Бінарна опозиція «раціональність – ірраціональність» характеризує педагогічний дискурс з погляду його схильності до того чи іншого способу сприймання навколишнього світу, проблем, явищ і процесів. Як відомо, структура будь-якої практичної дії перебуває в певній залежності від структури й особливостей процесу сприймання, який завжди передуює дії. Саме домінуюча установка сприймання є одним із механізмів формування певної картини світу в цілому, на фоні якої відбуваються ті чи інші соціальні

процеси. Спираючись на погляди О.Донченко та Ю.Романенка [115, с. 83–84], можна стверджувати, що в раціональному компоненті дискурсу домінує установка на детальне, послідовне й завершене сприймання економічних явищ, процесів, проблем, ідей тощо. Як тільки явище, проблема або ідея потрапляє в поле уваги раціонального, вона піддається скрупульозному поелементному аналізу. Просто ідеї чи проблеми в їх абстрактному цілісному виразі раціональна свідомість не сприймає зовсім. Будь-яка ідея має бути розвинута, тобто наділена чіткими характеристиками, баченням шляхів і вірогідних підходів до її втілення, забезпечена засобами її реалізації в житті. В такому випадку поведінка учасників педагогічного дискурсу вирізняється смисловою стабільністю й передбачуваністю динаміки.

Ірраціональна складова в знанні формує сприйняття будь-якої ідеї цілісно, гештальтом, нерозкладним єдиним образом. На відміну від раціонального знання, ірраціональне важче пристосувати до конкретних вимог соціуму взагалі. Воно являє собою немовби «застиглу» форму, нагадує «тепличне дитинство, наближене до міфологічного світосприймання [115, с. 84].

На думку О. Москальця, кожному предметові відповідає певна ланка структури свідомості індивіда. Якщо уявити, що свідомість – це коло, в якому кожна крапка потенційно відповідає якомусь образу зовнішнього світу, а світ об'єктів умовно позначити іншим колом, то вибудовується модель, в якій для кожної крапки першого кола знайдеться відповідна крапка другого й навпаки. Жодний з доступних об'єктів не виявиться надто «несподіваним» для нашої свідомості – всьому відповідатиме готове «кліше», своєрідний прототип поняття, закладений у нашу свідомість. Але така універсальна відповідність між буттям та влаштуванням свідомості є природним наслідком того, що людина існує саме в такий спосіб і саме в цьому світі. А відтак – ірраціональність у дискурсі, на нашу думку, може мати походження, пов'язане з незадіяними структурами нашої свідомості, які не використані, не включені до пізнавальної комунікації.

Як стверджує О. Москалець, це пов'язане з невідконтрольністю механізму внутрішніх процесів ідентифікації об'єктів та формування понять про них; з невідконтрольністю свідомостей інших суб'єктів (неможливістю об'єктивізувати зміст свідомості іншого індивіда, «не-Мене»); з надмірною зосередженістю на раціональних структурах свідомості, які не залишають підстав для альтернативних інтерпретацій понять та уявлень; із самою апіорною готовністю нашої свідомості до саме такої, а не іншої форми ідентифікації об'єктів, тобто з приреченістю на відшукування тільки єдиної можливої «крапки» для певного об'єкта в колі нашої свідомості; з усім, що не увіходить до змодельованого вище «кола буття об'єктів», а відтак – не має відповідника в свідомості [231, с.75–76]. Крім того, бачення чистої сутності об'єктів ускладнене ще й іншою обставиною. Незважаючи на апіорну здатність індивіда ідентифікувати будь-який явлений об'єкт, усвідомлення цього об'єкта одразу супроводжується встановленням зв'язків та включенням до контексту змісту свідомості. Через це «кордони поняття», дотичні до готових раціоналізованих структур свідомості, виявляються більш значущими, ніж зміст поняття. Контроль за цими кордонами з боку свідомості стає гарантією життєздатності кожного утвореного поняття [231, с. 76].

З урахуванням наведеного можна стверджувати, що, ірраціональне знання є: по-перше, те, що може стати, але що не стало змістом дискурсу; по-друге, те, що може стати, але так і не стане змістом дискурсу; по-третє, те, що приховане всередині контурів уже засвоєних понять; по-четверте, те, існування чого людина обґрунтовано припускає, але не може перевірити в житті; по-п'яте, те, існування чого людина не здатна передбачити та припустити.

Дослідники, що займаються проблемами ірраціонального знання, наголошують на такій її складовій, як міфологічна. Більш того, вербальна природа міфу, яка поєднує факти того, що відбулося, в історичний ланцюг, в імпліцитному вигляді містить в собі порівняння та критику різноманітних

формоутворень людської історії [138, с.13]. Наприклад, міфологічна свідомість у свій час представляла всю людську культуру, що розкривалася через норми, цінності, значення, які виростали з безпосереднього входження людини в світ і її безпосереднього переживання цього світу. Б. Єрасов зазначає, що у міфологічній свідомості емоційна сфера не відділена від рефлексивної, тому відбувається збіг природних і культурних «соціальних» об'єктів, олюднення навколишньої природи й соціального середовища, предмет збігається із символом, річ зі словом і жестом, істота – з її ім'ям, походження – із сутністю [124, с. 159].

З появою ідеології сприйняття дійсності традиційно звертається на відтворення сформованих стереотипів, а колективістська свідомість поступово залишає свій фундамент уже на рівні співвіднесення минулого із сьогоденням. З'являється можливість виокремлювати необхідні елементи соціального буття та продовжити еволюційний процес в майбутнє. Саме тут в міфологічній свідомості провідну роль починає відігравати соціальна утопія, що знаходить «ідеологічний вимір» у формі теоретичного прогнозу. В колективістську свідомість міфологічного типу вклинюються характеристики уявлюваного суспільства, якого ніколи не існувало. Проблеми реалізації подібного образу суспільства при цьому не виникає: проекцією ідеалу суспільства на майбутнє колективістська свідомість цього періоду вичерпує свій потенціал.

Утопія – унікальний духовний феномен, що не зводиться до ідеалізованих уявлень про соціальне майбутнє людей. Утопія прагне досягти майбутнє, тобто те, що відсутнє, а може, й ніколи не здійсниться в суспільному житті. Тому міфологічна складова свідомості не може відповідати наявній соціальній дійсності: вона неодмінно перетворює соціальну дійсність на об'єкт критики, як тільки співвідносить зі своїми уявленнями про таку дійсність [24]. Елементи соціальної утопії, з одного боку, розхитують міфологічну складову суспільної свідомості, а з іншого – являють особливу форму локалізації знань, спрямованих не стільки на

задоволення прагматично-утилітарних інтересів, скільки на пошуки нових об'єктів свого застосування. Сам процес використання знань, що не вписуються в канони міфології, складає надалі зміст ідеологічного процесу й до укоріненої ретроспективної орієнтації людей додає їхню перспективну орієнтацію, тому людина, вступаючи в світ рефлексуючої культури, робить реальне й мислиме однаковою мірою об'єктами своєї уваги.

У роботах П. Гуревича, Ж. Меркиора, Л. Фойера простежується дифузія змістів міфології й ідеології на основі відмовлення від виявлення в них раціональних моментів [102, с. 100–102]. Дифузія міфу й ідеології веде до появи й поширення образів-понять. Нерозривний зв'язок міфу з ритуалом обумовлює його емоційний вплив на свідомість та поведінку людей, а тому недоступні колективістській свідомості в силу нерозвиненості абстрактно-теоретичного інструментарію, тож нові соціальні феномени можуть бути представлені лише у формі цілісних образів-понять. І якщо на епістемологічному рівні міф та ідеологія демонструють тенденцію до толерантності, то на соціологічному рівні відкриваються їхні істотні розбіжності й протиставлення, що особливо яскраво виявляються при аналізі причин, які активізують різні потенції людини. Саме тут відкривається вихід до характеристики соціокультурного процесу людства, до проблеми значущості міфологічних образів та ідеологічних факторів, їхніх асоціацій у свідомості людства аж до нашого часу.

Висновки до п'ятого розділу

Отже, культура педагогічного дискурсу як прояв загальної педагогічної культури являє собою комплекс компонентів (цінностей, ідеалів, норм, знань, умінь, навичок тощо), що в сукупності виражають міру готовності суб'єктів педагогічного дискурсу до участі в цьому процесі, характеризують якість самого процесу розгортання педагогічного дискурсу,

відображають уміння (здатність) вчителя та учня вести полеміку відповідно до норм педагогічного процесу, вимог загальної культури та моралі.

Культура педагогічного дискурсу виступає як потужний засіб подолання відхилень у процесі дискурсивного спілкування. Звідси випливає наступна ключова проблема теорії та практики сучасної освіти – визначення основних чинників та технологій формування культури педагогічного дискурсу в суб'єктів педагогічного процесу, до яких в першу чергу можна віднести формування творчого педагогічного середовища, підвищення педагогічної майстерності вчителя, виховання готовності учня до педагогічного дискурсу.

Формування культури педагогічного дискурсу розглядається як важлива передумова вирішення проблеми типових відхилень в процесі дискурсивного спілкування, таких як нетерпимість до іншої точки зору, неувага до аргументів, небажання вникнути в суть справи, агресивність полемістів тощо. Зasadничими принципами при цьому виступають орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини, демократичний стиль та діалогічний характер педагогічного спілкування, формування цінностей та норм толерантного ставлення до дискурсантів, розвиток критичного мислення, внаслідок чого процес педагогічного спілкування набуває більш раціонального, логічного, доказового характеру.

В свою чергу, формування культури педагогічного дискурсу вимагає створення творчого педагогічного середовища, в умовах якого педагогічний дискурс стає співтворчістю педагогів та учнів; підвищення педагогічної майстерності вчителів, в першу чергу, тих її компонентів, що забезпечують високу якість, ефективність та результативність процесу дискурсивного спілкування; виховання готовності учня до педагогічного дискурсу через формування відповідних компетентностей, головну роль серед яких грає таки комунікативна.

Педагогічний дискурс є одночасно педагогічною технологією та технологією навчання. З одного боку, як педагогічна технологія, дискурс

неминуче відображає тактику запровадження освітніх технологій до навчально-виховного процесу при наявності конкретних умов. А з іншого – педагогічний дискурс акумулює загальні ознаки й закономірності навчально-виховного процесу незалежно від певного навчального предмета. Тому в системі формування дискурсних компетенцій актуалізується проблема оптимального введення до навчального процесу «позанаукового, ірраціонального знання», дискурс з ним з позицій знання наукового.

В педагогічному дискурсі є місце як науковим, так і позанауковим знанням, що мають особливу форму істини – екзистенційної, яка, на відміну від власне наукової або референціальної істини (кореспондентної, когерентної тощо), є маніфестацією буття людини в світі. Взаємини «я і ти, я й інший» базуються на цінностях справедливості та свободи – вищих гуманітарних цінностях. Різні форми позанаукового знання в специфічний спосіб реалізують зазначені цінності, але в усіх випадках мова йде про людську екзистенцію, навіть якщо розглядаються природа чи космос, бо навіть вони неминуче виявляються для нас в контексті можливостей саме людського буття. Тому позанаукові знання, з одного боку, доповнюють ті сфери свідомості та ментальності, які не охоплені науковими знаннями, а з іншого – створюють гуманітарний багатоманітний простір людських взаємин.

Серед компонентів готовності педагога до впровадження дискурсних технологій провідними є: володіння методикою оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності; уміння застосовувати різноманітні методи оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності; використовувати різноманітні форми контролю за ходом навчально-виховного процесу; оцінювати ефективність застосованих форм, методів і засобів професійно-педагогічної діяльності; діагностувати рівень навченості, вихованості й розвиненості особистості учня; діагностувати професійну готовність майбутніх фахівців; визначати стан різних видів навчально-дослідницької діяльності учня; одержувати інформацію про

особливості взаємовідносин учнів; допомагати учням при оцінці результатів їхньої діяльності.

Готовність до впровадження педагогічного дискурсу в педагогічну діяльність є не лише невід'ємною складовою процесу впровадження інновацій в освіті, але й наріжним каменем побудови особливого особистісного стану майбутнього педагога, який неминуче має мати мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї професійної діяльності, позаяк володіння ефективними методами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатність до творчості та рефлексії – це основа активної професійно-педагогічної та суспільної позиції педагога, без якої сподіватися на справжню інноваційну діяльність безпідставно.

ВИСНОВКИ

Відповідно до мети та завдань дослідження є достатньо підстав зробити наступні загальні висновки:

1. *Досліджено поняття та природу дискурсу сучасної освіти.* В концепті «дискурс» проаналізовано дві ознаки: по-перше, «мова у живому спілкуванні», й, по-друге, зв'язок з «людиною, що говорить». Вони стали основою для розуміння дискурсу в європейській та вітчизняній філософській традиції аж до сьогодення. Дискурс типологізовано за виявом комунікації в суспільстві, він може визначатися як: комунікативний, мовний; вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, дискурс мовчання; за каналами спілкування: візуальний, слуховий; тактильний; за різновидами мовлення (формами мовленнєвої діяльності): усний, письмовий; за типами й формами мовлення, принципами побудови повідомлення: монологічний; діалогічний; наративний, риторичний, іронічний; за тотожністю з предметом дослідження різних наук: соціологічний, політологічний, філологічний; за індивідуальними характеристиками мовлення: особистісний, неповторний, колективістський, авторитарний; за реалізацією в різних сферах спілкування: юридичний, політичний, газетний, кінодискурс, театральний, рекламний, святковий; за етнокультурними особливостями спілкування: міжкультурний, різномовний; за функціональним стилем: науковий, діловий, художньо-белетристичний. Педагогічний дискурс належить до інституційного типу й співвідноситься з такими поняттями, як юридичний, науковий, рекламний, релігійний. Дискурс в педагогічному контексті розглядається як межа сприйняття навколишнього світу, котра формує ідеальну поведінкову або дослідницьку модель і може рефлексуватися або не рефлексуватися суб'єктом. Можливість розгляду дискурсу як інструменту пізнання, що репрезентує особливий підхід до аналізу наукових феноменів і явищ, закладена М. Фуко. В системі вищої освіти педагогічний дискурс грає подвійну роль. З одного боку, дискурс є складовою частиною самої освітньої

подієвості, з його допомогою і на його основі будується комунікація педагога з аудиторією. Будь-яка гносеологічна й когнітивна предметність набуває статусу освітнього знання лише тоді, коли вона є складовою конкретної дискурсивної практики. Проте, водночас, дискурс як концепт методологічної стратегії використовується як для аналізу існуючої освітньої ситуації, так і для побудови теоретично обґрунтованих практик у вищій освіті. - з'ясувати цільовий, мотиваційний, діяльнісно-змістовний та оціночно-результативний компоненти педагогічного дискурсу.

2. *Проаналізовано суб'єкт та об'єкт технологій педагогічного дискурсу.* Поняття об'єкта й суб'єкта технології педагогічного дискурсу є співвідносними, тому що поняття «суб'єкт» завжди передбачає: суб'єкт чого – пізнання? діяльності? дії? оцінки? Поняття «об'єкт» передбачає ті ж параметри. Об'єкт припускає суб'єкта й навпаки. Справжній суб'єкт педагогічного дискурсу не буває тільки гносеологічним, тому що в живій педагогічній діяльності він постає як інтегральна індивідуальність, що проявляється в інтересах, схильностях, здібностях, емоційно-вольових властивостях, у пізнавальних процесах. Суб'єктом педагогічного дискурсу є лише та людина, яка свідомо ставить до цілей освіти, до самого себе, своєї діяльності та її результатів, тобто усвідомлює умови, прийоми й методи суб'єктної активності. Це стосується і вчителів, й учнів. Питомою складовою суб'єкта технології педагогічного дискурсу є пізнання як об'єкт, з яким він набирає суб'єкт-об'єктні відносини. Об'єкт педагогічного дискурсу стосовно суб'єкта технології педагогічного дискурсу – це, в тій чи іншій мірі, пізнана реальність, яка стала фактом свідомості, й у своїх пізнавальних устремліннях є соціально детермінованою. В цьому сенсі об'єкт технології педагогічного дискурсу стає фактом соціуму, а суб'єкт – його актом. Особистість студента, що є творцем життєдіяльності на рівні суб'єкта педагогічного дискурсу, самостійно створює умови й ініціює передумови свого культурно-історичного розвитку. Об'єкт технології педагогічного дискурсу не тільки пізнається, а й створюється суб'єктом: перш ніж стати об'єктом

педагогічного дискурсу, він повинен бути створений і сформований самим суб'єктом в якості об'єкта. Будучи суб'єктом технології педагогічного дискурсу, учень (студент) разом з тим виявляється її об'єктом, тому освітня діяльність будується на основі суб'єкт-об'єктних відносин. Для розвитку вихованця як суб'єкта педагогічного дискурсу необхідно, щоб його підготовка була націлена на розвиток самосвідомості, який відкриває для себе можливість дослідження власної суб'єктності, на протигагу сформованої ззовні об'єктності. Суб'єктність вчителя й учня розвивається в динаміці, в процесі еволюції й інволюції, прогресу й регресу. Інваріантними суб'єктними властивостями учня як суб'єкта педагогічного дискурсу є наступні показники: психодинамічний рівень інтегральної індивідуальності; психотип; соціальний інтелект; ціннісні орієнтації; відносини особистості. Варіативними суб'єктними властивостями учня як суб'єкта педагогічного дискурсу є безліч властивостей, якостей, здібностей особистості: здатність до самоврядування; компоненти креативності; творча спрямованість особистості; локус контролю; емпатійні тенденції особистості.

3. *Виявлено сутнісні риси та структуру психологічних засад педагогічного дискурсу.* В структурі педагогічного дискурсу виокремлено та розглянуто її основні складники: цільовий, мотиваційний, діяльнісно-змістовний і оціночно-результативний. Цільовий компонент – це мета, яка є феноменом антиципації, випереджаючого відображення, й і разом з тим вона відображає даний стан педагогічного дискурсу й виникає на основі минулого досвіду. В меті завжди з'єднується об'єктивне й суб'єктивне, тому необхідною умовою дієвості мети є особистісна значимість для людини, відповідність її мотивам, задоволення потреб. Усвідомивши й прийнявши мету, вчитель й учень стають суб'єктами педагогічного дискурсу. Мета являє собою єдність когнітивного, емоційного й вольового аспектів, кожен з яких відіграє важливу роль в педагогічному дискурсі. Мета приймається найчастіше у вигляді словесного формулювання, виступає як образ виконання деяких дій і як кінцевий результат діяльності. Мотиваційний

компонент – це виявлення мотивів, які безпосередньо беруть участь у реалізації навчальної діяльності, з визначенням зв'язків між провідними мотивами навчання та іншими збудниками діяльності, з виявленням комплексів мотивів, найбільш адекватних продуктивному педагогічному дискурсу, з виявленням зовнішніх і внутрішніх факторів, що формують навчальну мотивацію. Особливий прикладний і практичний інтерес представляє професійна мотивація, динаміка її розвитку та формування як ставлення до цілей навчання під впливом соціальних і особистісних факторів. Діяльнісно-змістовний компонент – це побудова моделі педагогічного дискурсу, в якій виділено його істотні зв'язків з іншими об'єктами, описано його структурно-динамічні характеристики в нових умовах побудови суспільства знань. Оціночно-результативний компонент – це оцінка, котра в сучасній науковій літературі трактується як процес відображення об'єкт-об'єктних, суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин зверхності й переваги. Він реалізується в ході довільного й мимовільного порівняння, звірення, зіставлення предмета оцінки та оціночної підстави, критерію, еталона тощо. Підсумковою фазою динаміки такого процесу є оцінка – результат. Залежно від рівня та способу відображення відносин, вона може виражатися знаком та інтенсивністю емоційного переживання, його вербальною версією, оціночним судженням або закономірною зміною взаємодії з середовищем.

4. Виявлено сутнісні риси та структуру психологічних засад педагогічного дискурсу, що є складним, багаторівневим процесом педагогічної комунікації, успішність якого залежить від низки психологічних чинників. До головних психологічних засад педагогічного дискурсу належать фундаментальні складові психологічної культури дискурсантів: психологічні знання, уміння й навички, професійні здібності, психологічні якості й відповідна компетентність. Постійно розвиваючи власну психологічну культуру, в процесі комунікації педагог водночас сприяє її формуванню та вдосконаленню в інших дискурсантів, долаючи негативні соціальні

стереотипи й психологічні бар'єри. Успішність вирішення цього завдання залежить від звернення до емоцій та почуттів, які є важливими супровідними силами педагогічного дискурсу, безпосередньо залежать від педагогічної діяльності, впливають на її перебіг і наслідки. З метою соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки суб'єктів педагогічного дискурсу необхідно здійснювати широку просвітницьку роботу.

Основними шляхами психологічної дестереотипізації свідомості дискурсантів є: демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу та управління освітою, організація навчально-виховного процесу на засадах індивідуалізації, створення відповідних умов для підготовки фахівців майбутнього. Досягнення зазначених цілей має спиратися на емоції й почуття як супровідні сили педагогічного дискурсу, адже емоції безпосередньо залежать від педагогічної діяльності та впливають на її хід. Гармонізація емоційно-інтелектуальної взаємодії забезпечується, на нашу думку, здатністю педагога в процесі дискурсу активувати в інших його учасників інтерес, здивування, емоцію здогадування, почуття гумору, впевненості в собі. За допомогою означених емоційно-інтелектуальних стимулів відбувається встановлення складних психічних зв'язків, забезпечується сприйняття інформації, оптимізується процес навчання, підвищується його результативність, ефективність.

5. Досліджено науково-філософську та інформаційну основу педагогічного дискурсу в контексті якого наукове знання не тільки стало організуючим началом педагогічного дискурсу доби інформаційного суспільства, але й сам характер педагогічного дискурсу модифікувався. Інформаційна сфера є системотворчим фактором сучасного педагогічного дискурсу. Вперше в історії інформація починає виступати не просто в якості соціальної пам'яті, але саме як діючий інструмент, в якості засобу прийняття педагогічних рішень, часто навіть без прямої участі вчителя. Технічним базисом педагогічного дискурсу виступає розвиток комп'ютерних технологій і засобів комунікації, котрі кардинально перетворюють різні сфери сучасного

суспільства. В педагогічному дискурсі, протікання якого визначається багато в чому інформаційними ресурсами й знаннями, науковому компоненту належить основна, якщо не визначальна роль у розвитку. В сучасній складній ситуації посилюється диференціація й спеціалізація знань, а представники різних сфер науки все менше розуміють один одного, що позначається в підсумку на якості педагогічного дискурсу. Сьогодні гостро постає питання про те, як організувати педагогічний дискурс в освіті, що необхідно для формування особистості, підготовленої до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, як можна оцінити результативність та якість педагогічного дискурсу.

Проаналізовано інформаційну площину педагогічного дискурсу, що передбачає створення в процесі інформатизації освіти спеціального інформаційного навчального (освітнього) середовища. Центральне місце при цьому посідає впровадження сучасних інформаційних технологій педагогічного дискурсу, в першу чергу комп'ютерних, мережових, мультимедійних та інтерактивних. Завдяки впровадженню та поширенню зазначених технологій відбувається суттєва трансформація традиційних форм представлення предмету педагогічного дискурсу, зокрема, в межах міжособистісного спілкування дискурсантів та через друковані матеріали, а також з'являються принципово нові форми, наприклад, електронні засоби навчання та педагогічні програмні засоби. В цілому нові інформаційні технології в освіті включають три складові: технічні пристрої, програмне й навчальне забезпечення. До сучасних технічних пристроїв, окрім комп'ютера, відносяться принтер, модем, сканер, теле- і відеоапаратура, пристрої для перетворення інформації з однієї форми в іншу тощо. Другою складовою інформаційних технологій є програми, що керують роботою на комп'ютері, обслуговують її. Третьою й найголовнішою складовою інформаційних технологій з позицій дидактики є навчальне забезпечення, це, по суті, особливий клас програм – навчальні програми, навчальні системи. Одним з наслідків впровадження інформаційних технологій в педагогічний

процес стає трансформація форм інформаційного представлення предмета педагогічного дискурсу. Нові умови, в яких відбувається розгортання педагогічного дискурсу, вимагають також підвищення інформаційної грамотності й культури дискурсантів.

6. *Виявлено протиріччя впровадження філософії педагогічного дискурсу в систему сучасної української освіти.* Сучасний український педагогічний дискурс оперує різними контекстами, апелюючи до нової інформаційної ситуації та перетворення знань на безпосередню продуктивну силу. Навчальний дискурс у структурі інноваційних процесів у вищій школі виступає одиницею навчання та є комунікативною моделлю мовної діяльності учасників ситуації навчання з віддзеркалення подій, фактів, реалій наочно-референтної ситуації відповідно до їхнього внутрішнього світу. Освітня практика віддзеркалює особливості не лише дискурсивної поведінки як різновиду мовленнєвої діяльності, спрямованої на усвідомлення й утворення цілісних мовних текстів, а й дискурсивного мислення, яким є особливий вид вербального мислення, котре забезпечує процеси породження та значеннєвого сприймання дискурсів. Отже, освітня практика та педагогічний дискурс взаємозумовлені та взаємопов'язані як соціокультурні феномени сучасності. Одна з головних суперечностей української системи освіти полягає в тому, що існуючий навчальний матеріал (програми, підручники тощо) практично однозначний і односпрямований, він не утримує в собі «дискурсивного знання», не має предмета дискурсу. Ключовим чинником зняття суперечностей педагогічного дискурсу є освітня практика, де зміст навчально-виховного процесу формує духовні запити учнів, озброює їх знаннями, способами пізнання й перетворення світу, розкриває шляхи та форми задоволення матеріальних і духовних потреб, забезпечує інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток, сприяє збереженню та зміцненню психічного й фізичного здоров'я тощо, тобто створюється й розвивається багатство мови індивіда, розмаїття лексичного репертуару та його стилістична гнучкість, що в узагальненому вигляді

становлять мовну картину світу індивіда. В багатстві мовного світу відбивається розмаїття думок і почуттів людини. Зміст і форма, як дві сторони мовної картини світу особистості, органічно пов'язані, отже, формування мовної особистості учня збагачує його духовний світ.

7. *Проаналізовано філософську платформу міжнародного педагогічного дискурсу.* В добу глобалізації простежується цілком природне прагнення до максимальної гармонізації педагогічного дискурсу різних країн. Це дасть змогу всім «акторам» скористатися перевагами освітнього та культурного різноманіття, дозволить постійно підвищувати якість освіти, полегшить мобільність студентів, викладачів, науковців і забезпечить міждержавне визнання кваліфікацій. Продемонстровано, що глобалізація педагогічного дискурсу може надавати переваги та вигоди, але може стати й випробуванням для освітньої системи будь-якої країни. Особливо це стосується української освіти, адже її пристосування до світових тенденцій передбачає комплекс дій з реформування та модернізації практично усіх освітянських ланок. Головні засади філософської платформи міжнародного педагогічного дискурсу, що полягають у єдності і взаємодоповнюваності трьох основних аспектів. Головні з них визначені міжнародними домовленостями останніх років, зокрема Лісабонськими, Болонськими тощо. Загальне тло філософського міжнародного дискурсу стосовно освіти можна умовно поділити на декілька базових напрямків, котрі відображають палітру ідей основних аспектів розвитку освіти сучасності. Перший аспект складають загальні правила організації освіти (її технології) в європейському просторі. Важливим у цьому контексті є питання управління освітою. Воно полягає не лише у виробленні практичних рекомендацій або копіюванні механізмів управління, а в філософській площині диспозиції «автономія – відповідальність». Другий аспект складають фундаментальні загальнолюдські цінності, на яких будується педагогічний процес (у їх співвідношенні з національними традиціями). Саме на основі цього симбіотичного поєднання вибудовується педагогічний процес. Базове

значення у філософській платформі цінностей освіти мають демократія, свобода, толерантність, екологічна безпека, права людини тощо. Третій аспект складають основні напрями розвитку освіти в європейському просторі: рівний доступ до якісної освіти, освіта протягом життя, академічна мобільність, державно-громадський характер управління освітою.

8. *Визначено особливості культури педагогічного дискурсу, що є проявом загальної педагогічної культури, являє собою комплекс компонентів (цінностей, ідеалів, норм, знань, умінь, навичок тощо), котрі в сукупності виражають міру готовності суб'єктів педагогічного дискурсу до участі в цьому процесі, характеризують якість самого процесу розгортання педагогічного дискурсу, відображають уміння (здатність) вчителя та учня вести полеміку відповідно до норм педагогічного процесу, вимог загальної культури та моралі. Культура педагогічного дискурсу виступає як потужний засіб подолання відхилень у процесі дискурсивного спілкування. Звідси актуалізується наступна ключова проблема теорії та практики сучасної освіти – визначення основних чинників та технологій формування культури педагогічного дискурсу серед суб'єктів педагогічного процесу, до яких в першу чергу можна віднести формування творчого педагогічного середовища, підвищення педагогічної майстерності вчителя, виховання готовності учня до педагогічного дискурсу. Формування культури педагогічного дискурсу розглядається як важлива передумова вирішення проблеми типових відхилень в процесі дискурсивного спілкування, таких як нетерпимість до іншої точки зору, неувага до аргументів, небажання заглибитися в суть справи, агресивність полемістів тощо. Зasadничими принципами при цьому виступають орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини, демократичний стиль та діалогічний характер педагогічного спілкування, формування цінностей та норм толерантного ставлення до дискурсантів, розвиток критичного мислення, внаслідок чого процес педагогічного спілкування набуває більш раціонального, логічного, доказового характеру.*

9. *Обґрунтовано принципи підготовки педагога до впровадження дискурсивних технологій.* Готовність до впровадження педагогічного дискурсу в педагогічну діяльність є не лише невід'ємною складовою процесу впровадження інновацій в освіті, але й наріжним каменем побудови особистісного стану майбутнього педагога, який повинен мати мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї професійної діяльності. Серед компонентів готовності педагога до впровадження дискурсивних технологій провідними є: володіння методикою оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності; уміння застосовувати різноманітні методи оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності; уміння використовувати різноманітні форми контролю за ходом навчально-виховного процесу; уміння оцінювати ефективність застосованих форм, методів і засобів професійно-педагогічної діяльності; уміння діагностувати рівень навченості, вихованості й розвиненості особистості учня; уміння діагностувати професійну готовність майбутніх фахівців; уміння діагностувати стан різних видів навчально-дослідницької діяльності учня; уміння одержувати інформацію про особливості взаємовідносин учнів; уміння допомагати учням при оцінці результатів їхньої діяльності. Педагог постійно зобов'язаний визначати, якою мірою отримані ним позитивні або негативні результати можуть бути наслідком його власної діяльності, а через це аналізує власні дії: правильність сформульованих цілей, їхнє перетворення (конкретизація) в ті чи інші завдання; адекватність завдань пізнавальним можливостям учнів; відповідність змісту діяльності учнів (студентів) поставленим завданням, а також майбутній діяльності в житті; ефективність методів, прийомів та засобів педагогічної діяльності; відповідність організаційних форм, що застосовувалися, віковим особливостям тих, хто навчається, рівню їхнього розвитку й змісту матеріалу; причини успіхів та невдач, помилок і ускладнень в процесі реалізації поставлених завдань навчання й виховання; цілісний досвід своєї педагогічної діяльності та його відповідність критеріям і рекомендаціям, які пропонуються сучасною наукою. Педагог має постійно

шукати щось нове, аналізувати конкретні епізоди своєї діяльності та її результати, вміти самокритично ставитися до себе, задавати самому собі питання, шукати на них відповіді й визначати шляхи вирішення проблем, які виникають, тобто здійснювати евристичний підхід. Рефлексивні вміння пов'язують не лише із останнім етапом вирішення педагогічного завдання, а також із конкретними явищами і подіями, які прямо чи опосередковано пов'язані з педагогічним дискурсом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамов В. Формування логіко-мовленевої культури сучасного фахівця / В. Абрамов // Філософська думка. – 2004. – № 4. – С.137 – 148.
2. Акмеологія з основами психології кар'єри: навч.-метод.посіб. / уклад. О. М. Гавалешко [та ін.]; Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці: Рута, 2004. – 84 с.
3. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: [навч. посібн.] / Крижко В. В., Мамаєва І. О. – К.: Освіта України, 2005. – 224 с.
4. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М: Педагогика, 1984. – 297 с.
5. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 302 с.
6. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1935. – 60 с.
7. Ананьїн В. О. Ціннісні засади освіти сучасного українського суспільства / В. О. Ананьїн, О.О. Пучков // Гілея: науковий вісник. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Спецвипуск. – С. 453 – 457.
8. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: [монограф.] /В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
9. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6-19.
10. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 6. – Сер.: Філософія, педагогіка, психологія: Зб.

наук. праць. – Київ: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 6. – С. 6-13.

11. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. 2004. – № 1. – С. 5-9.

12. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – 368 с.

13. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта держави: філософія майстерності, свободи, творчості / В. П. Андрущенко // Нова парадигма: [журнал наукових праць] – Вип. 100. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 3-21.

14. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5-17.

15. Андрущенко В. Педагогічна освіта і наука в інформаційному суспільстві / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 5 – 10.

16. Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу / В. Андрущенко, О. Скубашевська // Вісн. Ін-ту розвитку дитини. – 2011. – № 14. – Сер.: Філософія. Педагогіка. Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 11-18.

17. Андрущенко В. Формування єдиних освітніх пріоритетів. Стаття друга: Болонський процес / В. Андрущенко, У. Науменко // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 15. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: [збірн. наук. праць]. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2011. – С. 57-65.

18. Андрущенко В. Формування єдиних освітніх пріоритетів. Стаття перша: Лісабонські домовленості / В. Андрущенко, У. Науменко // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 14. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: [збірн. наук. праць]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2011. – С. 68-77.

19. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
20. Бабченко О. В. Формирование духовной культуры учителя в процессе последиplomного образования: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Бабченко Ольга Владимировна; Южноукраинский педагогический ун-т им. К.Д.Ушинского. – О., 1995. – 134 с.
21. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции: [учебник] / О. А. Базалук. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.
22. Балашова С. П. Формування науково-дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. / С. П. Балашова. – Київ, 2000. – 19 с.
23. Барахтян М. Значення культури мовлення і риторичних умінь у професійній педагогічній діяльності / М. Барахтян // Вісник Інституту розвитку дитини. Збірник наукових праць. – Вип.1 – Київ, 2009. – С. 56-61.
24. Баталов Э.Я. В мире утопий / Э.Я. Баталов. – М.: Политиздат, 1989. – 317 с.
25. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: підруч. / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
26. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М.: Информационно-издательский дом Филинь, 2003. – 616 с.
27. Безугла Л.Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі: монографія / Л.Р. Безугла; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х.: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2007. – 330 с.
28. Бекман Е. Демократичне врядування в школах: [посібн.] / Е. Бекман, Б. Трафффорд; [пер. з англ. та адапт. Л. І. Паращенко]; заг. ред. укр. версії: Н. Г. Протасова. – К.: НАДУ, 2009. – 100 с.

29. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / Бенин В. Л. [Електронний документ]. – Уфа, 1997. – 131 с. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Benin/02.php

30. Бершадська О. Термінологічний аналіз поняття «Культура міжсуб'єктної взаємодії» та його значення в розвитку підходів до професійної підготовки фахівців / О. Бершадська [Електронний документ] // Вісник Інституту розвитку дитини. Збірник наукових праць. – Вип. 17. – Київ, 2011. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_17/Pdf/6.pdf

31. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков [Електронний документ] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №1. – Режим доступу до журн.: <http://www.nbuuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em15/content/10bvyeoi.htm>

32. Биленко Д. Л. Проблема истинного/ложного в западноевропейском философском дискурсе: гендерный подход: дис... канд. филос. наук: 09.00.04 / Биленко Диана Леонидовна; Харьковский национальный ун-т им. В.Н.Каразина. – Х., 2005. – 181 с.

33. Бібік Н.М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів/ Н.М. Бібік // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 53 – 56.

34. Бідюк І. Психолого-педагогічні умови майстерної взаємодії у педагогічному спілкуванні / І. Бідюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 21. – С. 23-26.

35. Білан С. І. Історичне мислення учнівської молоді: соціально-філософський аналіз: автореф. Дис. канд. філос. наук: 09.00.03 / Білан Світлана Іванівна; Запоріж. нац. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 16 с.

36. Білокобильський О. Рациональність як межа метафізичного дискурсу / О. Білокобильський // Філософська думка. – 2006. – № 5. – С.143 – 156.
37. Білоусова Я. В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Я. В. Білоусова. – К., 2004. – 20 с.
38. Блага О. В. Інформаційні технології як невід’ємна складова новітнього освітнього процесу / О. В. Блага [Електронний документ] // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2007. – №2. – Ч.2. – Режим доступу до журн.: http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-2-2/09_Blaga.pdf
39. Богатырева О. П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста (на материале английского языка) / О. П. Богатырева: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Тверь, 2006 – 20 с.
40. Богословский В. И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики / В. И. Богословский.. – СПб., 2000. – 142 с.
41. Богучарова О. І. Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення /О. І. Богучарова, П. О. Кузнецов, В. М. Чекер // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – № 16. – Ч. II. – Луганськ, 2010. – С. 6-15.
42. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
43. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович. –[Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – 542 с.
44. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

45. Болонский процесс: середина пути [под. ред. В.И.Байденко]. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. спец.; РНУ, 2005. – 379 с.
46. Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті: Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти, Льовен та Лювен –ля –Ньов, 28 –29 квітня 2009 року / пер. з англ. В. Єрмоленко [Електронний ресурс]. – Європейський освітній портал. – Режим доступу: www.eu-edu.org
47. Бриллюэн Л. Новый взгляд на теорию относительности / Л. Бриллюэн. – М: Мир,1972. – 460 с.
48. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Просвещение, 1977. – 140 с.
49. Бужнікова Р. Нові напрямки розвитку сучасної освіти / Р. Бужнікова // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 83 – 88.
50. Буряк В. К. Керування самостійною роботою студента / В.К. Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4 – 5. – С. 16 – 22.
51. Буряк В. Образование в информационном обществе / В. Буряк // Філософія освіти. – 2006. – №1. – С. 89-100.
52. Буряк В.В. Глобальное гражданское общество и сетевые революции / Виктор Буряк. – Симферополь: ДИАЙПИ, 2011. – 152 с.
53. Вавилов Ю.П. О психологической структуре педагогической деятельности / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Том II. – С.270-273.
54. Ваврик Р.В. Теоретична готовність військових викладачів до педагогічної діяльності / Р.В. Ваврик. – Львів: ЛВІ НУ “ЛВ”, 2004. – 56 с.
55. Вакарчук І. Про принципи державно-громадського управління освітою / Тези виступу Міністра І. Вакарчука на засіданні Співки ректорів України 15 травня 2009 року [Електронний ресурс] / Офіц. сайт МОНМС. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/1217-tezi-vistupu-m%D1%96n%D1%96stra-%D1%96vana-vakarchuka-na->

zas%D1%96dann%D1%96-sp%D1%96lki-ректор%D1%96v-ukraini-15-travnya-2009-roku

56. Вакарчук І. Рівний доступ до якісної освіти створює додаткові можливості для молоді [Електронний ресурс] / І. Вакарчук. – Режим доступу до матеріалу: <http://youthministers2008.org/ukr/news/20081010153725.html>.

57. Вахоцька І.О. Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння в системі «вчитель-учень» як умова попередження конфліктів: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Вахоцька Ірина Олександрівна; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 243 с.

58. Вембер В. П. Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес / В. П. Вембер [Електронний документ] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – №3. – Режим доступу до журн.: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em3/content/07vvppet.htm>

59. Вербицкий А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.Вербицкий. – М.: Просвещение, 2000. – 342 с.

60. Вернидуб Р. Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя / Р. Вернидуб // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 49 – 55.

61. Виннер Н. Кибернетика и общество / Пер. с нем. Е. Г. Панфилова. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 250 с.

62. Вишинська Г. Інформатизація як дійсність та перспективна тенденція розвитку освіти / Г. Вишинська // Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія [За заг. ред І. Предборської]. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 148-189.

63. Вовк В.П. Психологічна культура як умова професіоналізму майбутнього вчителя / В.П. Вовк // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 6. – С. 39- 43.

64. Водопьян Г. М. О построении модели процесса информатизации школы / Г. М. Водопьян, А. Ю. Уваров. – М.: Издатель, 2006. – 424 с.
65. Волков П. Д. Разработка сетевых информационных ресурсов образовательного назначения / П. Д. Волков // Ученые записки ИИО РАО. – Вып. 33. – 2010. – С. 235-265
66. Волкова Н. П. Аргументація як засіб переконуючого впливу вчителя / Н. П. Волкова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – № 12. – Луганськ, 2010. – С. 12-25.
67. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 383 с.
68. Волкова Т.А. Педагогический дискурс и дискурсивно-коммуникативная модель перевода / Т.А. Волкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 33 (248). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 60. – С. 39-41.
69. Волчанська С.С. Формування комунікативної культури студентів педагогічних спеціальностей класичних університетів як педагогічна проблема / С.С. Волчанська [Електронний документ] // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – Луганськ, 2008. – Вип. 2 (25). – Режим доступу до журналу: <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/551>
70. Всесвітній саміт з питань інформаційного суспільства (Женева 2003 – Туніс 2005). Підсумкові документи. Видання Міністерства транспорту та зв'язку України – Державний департамент з питань зв'язку та інформатизації. Київ, 2006. – 120 с.
71. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
72. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры (ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г.) // Alma mater. – 1998. – № 11. – С.3-9.

73. Габидуллина А.Р. Социо- и прагмалингвистические характеристики педагогического дискурса (обзор работ) / А.Р. Габидуллина // Новітня філологія. – Миколаїв: МДГУ, 2005. – № 1 (21). – С. 5 – 18.

74. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність: Автореф. дис...д-ра філолог. наук 10.02.02 / А. Р. Габідулліна; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН Укр. – К., 2009. – 31 с.

75. Гавран І.А. Гуманістичний підхід до формування емпатійності майбутніх учителів музики / І.А. Гавран // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 30-33.

76. Гаврилова Т.А. Базы знаний интеллектуальных систем /Т.А. Гаврилова, В.Ф.Хорошевский.– СПб.: Питер, 2000. – 650 с.

77. Гайдамашко І.А. Подолання агресії як актуальна соціально-педагогічна проблема / І.А. Гайдамашко // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип. 3. – С. 18 – 21.

78. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Введение в психологию. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

79. Ганаба С. Криза сучасної системи освіти та стратегії її подолання / Світлана Ганаба // Проблеми гуманітарних наук. Сер.: Філософія. – 2010. – Вип. 25. – С. 146-156.

80. Гасяк О. Епістемний потенціал наукової проблеми як форми і способу переходу від емпіричного до теоретичного [Електронний ресурс] / О. Гасяк // Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Режим доступу: <http://do.gendocs.ru/docs/index-14038.html>

81. Гегель Г. В. Ф. Система наук: Часть 1.: Феноменология духа // Г.В.Ф. Гегель Сочинения: В 14 т. – М.: Соцэкгиз, 1959. – Т. 4. – С. 14-15.

82. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова. – М, 2002. – 308 с.

83. Гендина Н. И. Информационная культура учителя: концепция формирования и региональный опыт / Н. И. Гендина // Образование. Карьера. Общество. – №1. – 2003. – С.20-23.
84. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – Берлин: Книгоиздат. «Слово», 1923. – 419 с.
85. Головин С. Ю. Словарь практического психолога /С.Ю. Головин. – Минск.: Харвест, 1998. – 800 с.
86. Голуб Н. Б. Идеал сучасного вчителя: мовно-риторичний аспект / Н.Б. Голуб // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 32. – Житомир, 2007. – С. 132-136.
87. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
88. Гончаров В. І. Інформатизація освіти: сучасний етап (проблеми та перспективи розвитку) / В. І. Гончаров // «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. – Випуск 58. – К., 2012. – С. 514-519.
89. Горбатенко В. Аналіз майбутнього та його роль в управлінні соціально-політичними процесами / В. Горбатенко // Політичний менеджмент. – 2004. – № 1. – С. 30-40.
90. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
91. Григорова Л. С. Особливості навчальних програм загальноосвітньої школи для обдарованих дітей / Л. С. Григорова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб. наук праць. – 2009. – № 2. – С. 131 – 134.
92. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. – Педагогіка і психологія. – 2011. – №1. – С. 21-26.

93. Гриценко М.В. Філософський вимір рівного доступу до якісної освіти в Україні / М. В. Гриценко // Культура і сучасність: альманах. – 2002. – № 2. – С. 46-49.

94. Гриценчук О. О. Стратегічні орієнтири розвитку інформаційних освітніх мереж ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ у європейському контексті / О. О. Гриценчук [Електронний документ] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – №1. – Режим доступу до журн.: <http://www.nbuuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06midcie.html>

95. Гришанов І. В. Інформаційні аспекти знання і діяльності: дис.канд.філос.наук:09.00.08 / Гришанов Ігор Володимирович; АН України, Інститут філософії. – К., 1994. – 133 л.

96. Гришин Е. О. Вибрані праці з педагогіки: в 3 т. / Е. О. Гришин. – Т.: Тернопільський експериментальний ін-т педагогічної освіти, 2006 .Т. 1: Кожен вчитель повинен звести свій «собор» / передм. І. Гаврищак. – [Б. м.]: [б.в.], 2006. – 203 с.

97. Гришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Т. В. Гришина. – Х.: Вид. група «Основа», 2003. – 96с.

98. Громкова М. Конструирование содержания в инновационной парадигме / М. Громкова // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С.155 – 157.

99. Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К.: Леся, 2008. – 516 с.

100. Гудима О.В. Технології соціально–психологічної реабілітації студентів з обмеженими психофізичними можливостями / О.В. Гудима, Л.В. Калмикова // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип. 11. – С. 182 – 192.

101. Гужанова Т.С. Культура спілкування як засіб гуманізації стосунків між учнями / Т.С. Гужанова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 3. – Житомир, 1999. – С. 44-45.

102. Гуревич П.С. Соціальна міфологія / П.С. Гуревич. – М.: Мысль, 1983. – 175 с.
103. Гуржій А.М. Інформатика та інформаційні технології / Гуржій А.М., Поворознюк Н.І., Самсонов В.В. – Харків: ООО «Компанія СМІТ», 2003. – 352 с.
104. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Ентоні Гіденс; [пер. з англ.]. – К.: Альтерпрес, 2004. – 100 с.
105. Давиденко А.А. Логіка і психологія в творчій діяльності людини А.А. Давиденко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С.79-86.
106. Дарійчук Л. Система освіти в Україні: реформування чи оновлення? / Л. Дарійчук // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 29-41.
107. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 307 с.
108. Делор Ж. Освіта – справжній скарб / Жак Делор // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 2-6.
109. Дерев'яна Л.Й. Особливості творчої реалізації особистості в креативному освітньому середовищі / Л. Й. Дерев'яна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – №48. – Житомир, 2009. – С. 27-30.
110. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция и карьера личности / С.Т. Джанерьян // Психология личности. – М.: Эксмо, 2007. – С. 405 – 441.
111. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
112. Добренєвкова Е.В. Деформація образовательного дискурса// Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология. № 1. 2006. -С. 106-119. – С.107.
113. Добров Г.М. Наука о науке. Введение в общее наукознание / Добров Геннадий Михайлович. – К.: «Наукова думка», 1966. – 271 с.

114. Донець І. Природа людської суб'єктивності в дискурсі комунікативної парадигми / І. Донець // Філософська думка. – 2001. – № 6. – С.25-34.

115. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психологічного повсякдення): Монографія / О. Донченко, Ю. Романенко. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.

116. Дубина Л.Г. Педагогічні конфлікти та способи їх розв'язання / Л.Г. Дубина, І.Б. Вашеньяк // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 103 – 109.

117. Дусь Н.А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Дусь. – Вінниця, 2008. – 20 с.

118. Дуцяк І.З. Методи формулювання гіпотез: теоретичні та практичні аспекти: дис... д-ра філос. наук: 09.00.06 / Дуцяк Ігор Зенонович; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2007. – 402 с.

119. Дьюї Д. Демократія і освіта / Д. Дьюї; [пер. з англ. І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник]. – Львів: Літопис, 2003. – 288с.

120. Дьякова Е.Ю. Дискурсивные стратегии образовательного дискурса / Е.Ю. Дьякова // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж: ВГУ, 2006. – С.139-148.

121. Ежова Т.В. Педагогический дискурс и его проектирование / Т.В. Ежова // Интернет–журнал «Эйдос», 30 сентября 2007. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>

122. Ежова Т.В. Структура и содержание педагогического дискурса / Т.В. Ежова // Философия образования. – Новосибирск: СО РАН, 2007. – № 4 (21). – С. 311-317.

123. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование / Т.В. Ежова // [Электронный ресурс] Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сент. – Режим доступа к журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.

124. Ерасов Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. – М.: Аспект-Пресс. 2-е изд., 1997. – 591 с.
125. Еремкина О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя / О.В. Еремкина // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 59 – 66.
126. Євтушевський В.А. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. А. Євтушевський, Л. А Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 62-66.
127. Єгорова Є. Особистісна готовність учнівської молоді до професійного навчання за педагогічним фахом: поняття та зміст / Є. Єгорова // І Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства». Матеріали конференції. – Кременчук: КрНУ, 2012. – С. 111-112.
128. Єльнікова Г. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40–41. – С. 10–11.
129. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Жигайло Наталія Ігорівна; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – 35 с.
130. Жукова О. Освітній потенціал новітніх інформаційних технологій / О. Жукова, О. Паніна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвип. 5 – Ч. I. – Слов'янськ, 2010. – С. 114-120.
131. Журавлев В.А. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества (Часть 1) / В.А. Журавлев // Креативная экономика. – 2008. – № 4. – С. 3 – 8.
132. Журавський В. Основні завдання вищої школи щодо реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу / В. Журавський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С.42 – 44.

133. Заболотна О. Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі / Оксана Заболотна // Порівняльно-педагогічні студії – 2009 – №1. – С. 31-37.

134. Завітренко Д. Ж. Формування в майбутніх вчителів технологій готовності до професійної орієнтації учнів основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Завітренко Долорес Жораївна; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2013. – 20 с.

135. Загарницька І.І. Формування дитини як толерантної та комунікативної особистості / І.І. Загарницька // Наук. записки КУТЕП. – Вип. 12. – Сер.: Філософські науки. – 2012. – С. 83-95.

136. Загребельний С. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес / С. Загребельний // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип. XLVI – Слов'янськ: Слов'янський державний педагогічний університет, 2009. – С.71-76.

137. Загребельний С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виховному процесі як педагогічна проблема / С. Загребельний, Т. Решетняк // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LV. – Ч. III. – Слов'янськ, 2011. – С. 12-18.

138. Заздравнова О.И. Идеология в эволюционирующем социуме / О.И. Заздравнова. – Харьков: Институт востоковедения и международных отношений, 1999. – 208 с.

139. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Зазуліна. – К., 2000. – 19 с.

140. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999. – № 51. – С.459.

141. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов н /Д, 2003. – 288 с.

142. Згуровський М. Дипломована псевдоосвіта, або Суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України / М. Згуровський. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dt.ua/3000/3300/52615/>.

143. Зданевич Л.В. Деадаптаційні прояви у студентів педагогічних вузів та шляхи їх подолання/ Л.В. Зданевич // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 102 – 105.

144. Зинченко В. Эргономика. Человекоориентированное проектирование техники, программного обеспечения и среды / В. Зинченко. – М.: Наука, 1998. – 368 с.

145. Зубченко О.С. Інформаційно-комунікаційні технології у шкільній освіті Великобританії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Зубченко. – К., 2010. – 20 с.

146. Зуєва В. І. Гуманістичні засади впровадження інформаційних освітніх технологій (соціально-філософський аспект): Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.03 / В. І. Зуєва. – К., 2005. – 20 с.

147. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – №25. – С. 13 – 18.

148. Из конспектов лекций И.Ю. Крачковского // Коран. Перевод и примечания И.Ю. Крачковского. М., 1963 – С.653.

149. Ильинский И.М. Играющий триумvirат: образование, политика, право: сборник статей, выступлений, интервью / И.М. Ильинский. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2010. – 135 с.

150. Иманаев В. Учитель и ученик: сотворчество образовательной реальности / В. Иманаев // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С.113 – 120.

151. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55 – 60.

152. Ишмуратов А.Т. Логическо-когнитивный анализ онтологии дискурса / А.Т. Ишмуратов // Рациональность и семиотика дискурса. – К.: Наук. думка, 1994. – С. 171 – 182.

153. Інформаційні та комунікаційні технології навчання в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн: Навч.-метод. посіб. [За заг.ред. Овчарук О. В.]. – К., 2010. – 220 с.

154. Інформація Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від від 26 квітня 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/9542-dmitro-tabachnik-bere-uchast-u-bukharestskij-konferentsiji-ministriv>

155. Ірклієнко В. Розвиток творчої особистості студента у навчальному процесі вищої школи / В. Ірклієнко // I Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства». Матеріали конференції. – Кременчук: КрНУ, 2012. – С. 41 – 42.

156. Казанцева Е. С. Личностно-ориентированный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Казанцева Екатерина Сергеевна. – Нижний Новгород, 2006. – 172 с.

157. Калашник Н. Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання: Навчально-методичний посібник з питань формування естетичних смаків у студентської молоді в навчально-виховному процесі / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. – 326 с.

158. Каплунович И.Я. Понимание: диагностика и формирование / И.Я. Каплунович // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 42-52.

159. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

160. Караулов Ю.Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ю.Н. Караулов, В.В. Петров // Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5-11.

161. Касатиков А.А. Явная и неявная педагогическая реальность: структура и соотношение / А.А. Касатиков, А.А. Остапенко // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 15-26.

162. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс; Пер. с англ., под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: Гос. ун-т. Высш. шк. экономики, 2000. – 606 с.

163. Каткова Т.А. Вплив стресового стану та емоційного вигорання на розвиток особистості викладача / Т.А. Каткова // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип. 12. – С. 484-493.

164. Кеменов П. А. Применение информационных технологий в процессе обучения в вузе / П. А. Кеменов // Человек и образование. – 2009. – №3. – С.146-148.

165. Кивлюк О. П. Проблеми трансформації змісту та технологій навчання під впливом інформаційної революції / О. П. Кивлюк // «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. – Випуск 28. – К., 2009. – С. 329-334.

166. Кібернетика економіки та бізнесу / [О. Ю. Чубукова та ін.]; за ред. О. Ю. Чубукової, В. Я. Рубана; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т технологій та дизайну. – 2-е вид., переробл. – Донецьк: Юго-Восток, 2010. – 515 с.

167. Кізіма В. Ідея та принципи постнекласичної освіти / В. Кізіма // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 20-31.

168. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Коврига Наталія Валентинівна; Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2003. – 224 с.

169. Ковровський І.Г. Підготовка майбутніх учителів до виховання в учнів духовно-моральних цінностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ковровський Ігор Григорович; ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 20 с.

170. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты/ Г.М. Коджаспирова.- М., 2003. – С.138.

171. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

172. Кодлубовська Т.Б. Психологічна допомога і реабілітація у кризовий період життя людей/ Т.Б. Кодлубовська // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2012. – Вип. 18. – С. 387 – 395.

173. Кожемякин Е. А. Индивид в образовательном-педагогическом дискурсе: между институциональным принуждением и коммуникативной самореализацией / Е. А. Кожемякин // [Электронный документ] Дискурсология: язык, культура, общество: Матер. XI Междунар. Интернет-конференции. – Луганский нац. ун-т им. Т. Шевченко. – Режим доступа: www.da21.luguniv.edu.ua/statti/Kozhemakin.docx

174. Кожемякин Е. Образовательно-педагогический дискурс / Е.Кожемякин // [Электронный документ] Современный дискурс-анализ: Электронный журнал: Центр коммуникативных и медийных исследований «Медиаперспектива» Белгородского гос. ун-та. – Вип. 2. – Т. 1. – 2010. – С. 27 – 47. – Режим доступа: www.discourseanalysis.org

175. Козлов А. В. Проектирование и реализация системы научно-исследовательской деятельности студентов технического колледжа на основе учебно-научно-производственной интеграции: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Козлов Анатолий Васильевич. – Тольятти, 2004. – 267 с.

176. Колесова О. А. Інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / О. А. Колесова. – Одеса, 2011. – 18 с.

177. Колодько Т. М. Педагогічне спілкування як фактор ефективності навчально-виховного процесу / Т. М. Колодько // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 59. – Житомир, 2011. – С. 56-60.

178. Коломієць А. М. Інформаційна культура як основа професіоналізму педагога / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць [Електронний документ] // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – Вип 33. Ч. 2. – 2011. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_2/Kolomiec.pdf

179. Коломієць О. Роль освіти в упередженні агресивності особистості / О. Коломієць [Електронний документ] // Вісник Інституту розвитку дитини. Збірник наукових праць. – Вип. 19. – Київ, 2011. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_19/Pdf/4.pdf

180. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Колток Леся Богданівна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 22 с.

181. Колтун В.С. Соціально-етичний потенціал державної служби (теоретико-історичний аналіз): дис... канд. наук з держ. управління: 25.00.01 / Колтун Вікторія Семенівна; Українська Академія держ. управління при Президентові України. - К., 2002. – 205 с.

182. Кондратенко Н. В. Український політичний дискурс: Текстуалізація реальності / Н.В. Кондратенко; Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – О.: Чорномор'я, 2007. – 156 с.

183. Кондрашина А.А. Педагогический дискурс: аксиологический стереотип и лингвокреативная практика учителя / А.А. Кондрашина // Молодой ученый. – 2012. – № 3. – С. 243-245.

184. Конференція міністрів вищої освіти Європи «На шляху до європейського простору вищої освіти». Прага, травень 2001 року // Болонський процес: Документи / Укладачі: Тимошенко З. І., Гапон А. М., Палеха Ю. І. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.

185. Корнієнко Н.А. Психологічні аспекти педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського / Н.А. Корнієнко // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 259-262.

186. Корніяка О. Культура педагогічного спілкування – особлива турбота директора школи / О. Корніяка // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – №5-6. – С. 98-103.

187. Корчагин Ю.А. Человеческий капитал, экономика, инновации / Ю.А. Корчагин. – Воронеж: ЦИРЭ, 2009. – 230 с.

188. Костенко Д.В. Вища освіта в Україні в сучасному суспільстві: здобутки, проблеми, перспективи / Д.В. Костенко // Педагогічний дискурс. – 2012. – № 11. – С. 136-141.

189. Краевский В.В. Общие основы педагогики: уч. для студ. высш. пед. уч. зав. / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

190. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати: [монограф.] / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

191. Кремень В.Г. Стратегія інноваційного розвитку України / В.Г. Кремень // Педагогічна газета. – 2009. – лип. (№7). – С. 3.

192. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: людина, освіта, соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 575 с.

193. Кривошاپка І. Толерантність як особистісна передумова формування професійної майстерності педагога / І. Кривошاپка // Витоки

педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. – Випуск № 10. – Полтава, 2012. – С. 162-165.

194. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика / В.С. Крисаченко. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.

195. Кудін О.В. Особливості підготовки студентів до педагогічного управління в системі «педагог-учень»: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Кудін Олег Вікторович; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 24 с.

196. Кузнецов С. В. Розвиток освіти в інформаційному суспільстві: європейські реалії та перспективи / С. В. Кузнецов // Нова парадигма: [журнал наукових праць]. – Вип. 50. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С.160-170.

197. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Ф.Г. Кумбс; [пер. с англ, ред. Г. Е. Скорова]. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.

198. Кун Т. Структура научных революций: [пер. с англ.] / Томас Кун. – М.: АСТ, 2009. – 317 с.

199. Кучерук О.А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу / О.А. Кучерук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – № 53. – Житомир, 2010. – С.77-81.

200. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Линагрт. – М.: Прогресс, 1970. – 686 с.

201. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения / А. А. Лобанов. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

202. Лобовікова О. О. Концепція формування інформаційної культури особистості / О. О. Лобовікова [Електронний документ] // Соціологічні дослідження. Збірник наукових праць. – №7. – Луганськ, 2008. –

Режим доступу до журналу:
http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Soc_dos/2008_7/loboikova.pdf

203. Лов'янова І.В. Інтерактивне навчання як форма педагогічної взаємодії у системі «учитель – учень» / І.В. Лов'янова // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту . – 2003. – № 12. – С. 111-113.

204. Лозко Г. Ноосферний та етноекологічний дискурс освіти в умовах трансгуманітарних викликів Життю / Г. Лозко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oru.org.ua/index.php/bogoznavstvo/statti/145-noosferniy-ta-etnoekologichniy-diskurs.html>

205. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф: тр. по языкознанию / А. Ф. Лосев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 477 с.

206. Лосик О.М. Феномен свободи у французькому дискурсі постмодернізму: дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Лосик Ореста Миколаївна; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2005. – 207 с.

207. Маджуга А. Диалог – суть технологий обучения / А.Маджуга, С.Еримбетова, Б.Ахметжан // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С.116-118.

208. Мазниченко М. Когнитивные схемы в профессиональной подготовке / М. Мазниченко // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С.150-154.

209. Майор Ф. Универсальный университет. Изложение выступления Генерального директора ЮНЕСКО на форуме «Европейская программа перемен в высшем образовании в XXI ст.» (Палермо, 24 – 27 сентября 1997 г.) / Ф. Майор // Alma mater. – 1998. – № 7. – С. 3-7.

210. Макаренко С. Поєднання поза навчальної діяльності з реальною суспільною практикою як умова виховання обдарованих дітей / С. Макаренко // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 61-66.

211. Макух О.І. Шкільна тривожність у генезі межових психічних станів дітей / О.І. Макух // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2012. – Вип. 18. – С. 480-488.

212. Малицька І.Д. Історико-педагогічні передумови розвитку освітніх мереж у контексті створення інформаційного середовища / І.Д. Малицька [Електронний документ] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – №1. – Режим доступу до журн.: <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06midcie.html>

213. Малицька І. Д. Розвиток інформаційних педагогічних мереж в освітніх системах зарубіжних країн / І. Д. Малицька // Рідна школа – 2004. – №9. – С.73-76.

214. Маркова А. К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах / А. К. Маркова – Москва: Ин-т психологии, 2000. – 364 с.

215. Маркова А. К. Психология труда учителя. Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. Просвещение. 1993. – 192 с.

216. Марон А. Е. Информационные технологии сопровождения непрерывной профессиональной подготовки специалистов / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, И. А. Алексеенко // Человек и образование. – 2011. – №2. – С. 69-72.

217. Марцин В. С. Наукознавство / В.С.Марцин; М-во освіти і науки України, Нац. банк України, Ун-т банк. справи, Львів. ін-т банк. справи. – К.: УБС НБУ, 2007. – 579 с.

218. Масленников И. С. Обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога: точки соприкосновения / И. С. Масленников // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – № 2. – Луганськ, 2010. – С. 92-98.

219. Матвійчук О. Є. Діяльність шкільних бібліотек по забезпеченню інформаційних потреб старшокласників: Автореф. дис... канд. пед. наук: 07.00.08 / О. Є. Матвійчук. – К., 2004. – 20 с.

220. Мещанинов О. П. Основні ознаки та проблеми розвитку вищої освіти / О. П. Мещанинов // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Т.

46. Вип. 33. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – С. 7 – 13.

221. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

222. Микитюк О. М. Наукова робота в педуніверситетах як чинник педагогічного поступу [Електронний ресурс] / О. М. Микитюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – 2009. – № 29. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/3.html.

223. Михайліченко М. В. Забезпечення якості як визначальний принцип європейського простору вищої освіти / М. В. Михайліченко // Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 176. – С. 104- 109.

224. Михальская А. К. Педагогическая риторика / А. К. Михальская // Речевое общение: специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т.; под ред. А.П.Сковородникова. Вып. 8–9 (16–17). Красноярск, 2006. – С. 170–173.

225. Мільто Л. О. Педагогічні умови успішного розв'язання комунікативних задач / Л. О. Мільто // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – Вип.7 (17). – К.: Вид во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – С.191-195.

226. Мірошник О. Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення вчителя / О. Мірошник // I Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства». Матеріали конференції. – Кременчук: КрНУ, 2012. – С. 141-143.

227. Міщенко О. А. Розвиток мультимедійних засобів навчання в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О.А. Міщенко. – Харків, 2010. – 20 с.

228. Модернізація освітньої системи України – фундаментальна умова інтеграції до європейського інтелектуального простору [Електронний ресурс] / Доповідь. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/Table/Zd190608/Karp.htm>

229. Монахова Л. Ю. Терминологический аспект проблемы информатизации образования / Л. Ю. Монахова, А. А. Монахова // Человек и образование. – 2005. – №3. – С. 67-71.

230. Москаленко А. М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / А. М. Москаленко. – К., 2001. – 22 с.

231. Москалець О.В. Ірраціональна природа художньої символізації: феноменологічний аналіз О.В. Москалець // Філософська думка. – 2000. – № 1. – С.65 – 78.

232. Мудрак В. Інформаціологічні тенденції розвитку вищої освіти України в глобальному світовому просторі / В. Мудрак // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 101–108.

233. Мусатов С.О. Психологічний вимір педагогічної комунікації / С.О. Мусатов // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 57 – 67.

234. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці / М.І. Мушкевич // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2011. – Т. XIII. – Ч. 1. – С. 287-294.

235. Навроцький В. Логічні теорії діалогу і дискурсу: когнітивний підхід / В. Навроцький// Філософська думка. – 2001. – № 3. – С.17 – 28.

236. Навроцький В.В. Логіка соціальної взаємодії / В.В.Навроцький. – Харків: Консум, 2005. – 204 с.

237. Наточій А.М. Формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до виховної роботи з дітьми / А.М. Наточій // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 349 – 354.

238. Наука в информационном обществе. Издание ЮНЕСКО для Всемирного Саммита по информационному обществу. – СПб, 2004. – 240 с.

239. Невмержицький О. Педагогічні технології – зваби і загрози / О. Невмержицький // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97 – 101.

240. Недодатко Н. Г. Формування науково-дослідницьких умінь у старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. / Н. Г. Недодатко. – Х., 2000. – 18 с.

241. Нікітіна А. В. Ознайомлення студентів-філологів з основними поняттями педагогічного дискурсу / А. В. Нікітіна // [Електронний ресурс]. - Інтернет-журнал «Науковий вісник Донбасу». – 2010. – № 1(10). – Режим доступу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN10/10yovspd.pdf

242. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у мабутнє / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2006. – № 2. – С. 3-23.

243. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

244. Овсяннікова В.В. Професійні особливості емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу / В.В. Овсяннікова // Вісник Запорізького національного університету. – 2011. – № 2 (15). – Педагогічні науки. – С. 133 – 138.

245. Огородник Л.М. Стереотип як соціально-психологічний феномен у контексті підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності / Л.М. Огородник // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 6. – С. 142 – 145.

246. Окинавская хартия глобального информационного общества. (Окинава, 22 июля 2000 года). Законодавство України, документ 998_163.

(Okinawa Charter on Global Information Society. Okinawa, July 22, 2000). – 220 с.

247. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Г. Окуневич. – Херсон, 2003. – 20 с.

248. Олешков М. Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) / М. Ю. Олешков // Социокультурные проблемы в образовании. Межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А. А. Вербицкого, Н. В. Жуковой. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – С. 62-71.

249. Омеляненко А. Активізація емоційної виразності педагогічного дискурсу у майбутніх фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / А. Омеляненко. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2009_6/21.pdf.

250. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – 3 1 (46). – С. 42 – 57.

251. Оршанський Л. В. Креативне інформаційно-освітнє середовище як чинник саморозвитку особистості / Л. В. Оршанський [Електронний документ] // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Вип. 23. – 2010. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Kreatuvne_informaziino_osv_seredov.pdf

252. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин [ред. В. Г. Кремень]. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

253. Островерхова Н. Оцінка якості освіти / Н. Островерхова // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – № 1. – С. 109-113.

254. П'ятницька-Позднякова І.С. Педагогічні парадигми в теорії та практиці сучасного освітянського простору / І.С. П'ятницька-Позднякова // Наук. праці ЧДУ ім. П. Могили. – Вип. 84. – Т. 97. – С. 19 – 21.

255. Павлова О. Трансформація освітніх стратегій у неklasичній естетиці / О. Павлова // Філософія освіти. – 2007. – № 1(6). – С. 159 – 168.

256. Павлова Ю. Гіперактивність у дітей і можливості її корекції / Ю. Павлова, М. Василенко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 4. – С. 62 – 66.

257. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Е. Я. Палихата. – К., 2005. – 36 с.

258. Пахомов В. М. Дискурс про безперервну освіту / В.М. Пахомов // «Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи»: додаток до теоретичного та науково-методичного часопису «Вища освіта України». – 2008. – № 4. – С. 149-152.

259. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

260. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 312 с.

261. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [За ред. І. А. Зязюна]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.

262. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика / [Бельчева Т. Ф. та ін.]; М-во освіти і науки України, Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Мелітополь: Вид. будинок ММД, 2010. – 360 с.

263. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

264. Пичугина В. К. Явные и скрытые дискурсы педагогики / В. К. Пичугина // [Электронный документ] Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №4(12). – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru

265. Платонов И.М. Пути совершенствования самостоятельной работы студентов в вузе: Учеб. пособие для ун-тов, вузов, ф-тов повышения квалификации преподавателей / И.М. Платонов, Т.И. Парубочай. – Челябинск: ЧГТУ, 1991. – 123 с.

266. Плохенко Д.В. Структура і зміст інформаційного забезпечення професійної освіти / Д.В. Плохенко [Електронний документ] // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Вип. 24, Ч. 2. – 2010. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_34_1/Plohenko.pdf

267. Подоляк Л. Психологія вищої школи / Л. Подоляк, В. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 246 с.

268. Подоляк Л.Г. Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами: конспект лекцій / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.psyh.kiev.ua>.

269. Полат Є.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти // Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / [упоряд. І.А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 2006. – С. 480-484.

270. Полякова Л.П. Інформаційно-освітня система як базовий компонент інформатизації освіти / Л.П. Полякова, А.О. Криштопа // Управління інноваційними проектами та об'єктами інтелектуальної власності: серія «Державне управління»: зб. наук. пр. ДонДУУ: т.Х, вип. 121. – Донецьк: ДонДУУ, 2009. – С. 145-156.

271. Пономарьова Г. Розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів в умовах педагогічного вищого навчального закладу / Г. Пономарьова // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. – Спецвип. 8. Ч. 1. – Слов'янськ, 2012. – С. 71-76.

272. Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів: Лімська декларація (м. Ліма, 10.09.1988 р.). – [Електронний ресурс].

- Режим доступу:
http://auu.kma.mk.ua/index.php?option=com_content&view=article&id12&lang=uk

273. Прошкін В.В. Теорія та історія інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університеті [Електронний ресурс] / В.В. Прошкін // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 2. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_1/

274. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: матеріали міжнар. наук.-теор. конф., 18-19 жовтня 2000 р. / уклад. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 256 с.

275. Раєвська І.М. Теоретичні засади формування дослідницької діяльності особистості / І. М. Раєвська // Педагогічний альманах. – 2008. – Вип. 3. – С. 77- 82.

276. Ремер У. Миф и коммуникация / У. Ремер // Общественные науки за рубежом. РЖ. Сер. 3. – Философия и социология. – 1989. – № 6. – С. 97- 107.

277. Рижак Л. В. Ідентифікаційна функція освіти в Україні в умовах глобалізаційної інтеграції / Л. В. Рижак // Матеріали II Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь, 2004. – С. 298-304.

278. Роберт И. В. Информатизация образования как новая область педагогического знания / И. В. Роберт // Человек и образование. – 2012. – №1. – С. 14-18.

279. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

280. Рогова О.Г. Аксиологічний аспект гуманітарної парадигми освіти / О.Г. Рогова // Грані.— 2010. – 4 (72). – С. 56-59.

281. Романенко М.І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу/ М. І. Романенко. – Дніпропетровськ: Вид-во «Промінь», 1998. – 132 с.

282. Романенко М. І. Педагогічна творчість як філософсько-освітня проблема / М. І. Романенко // Грані. – 2012. – №8. – С. 72-75.

283. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

284. Рудіна О. Педагогічний дискурс освітньої практики / О. Рудіна // Вісн. ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2010. – № 22 (209). – Ч. II. – С. 22 – 27.

285. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: монографія / Л. О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.

286. Савіцька Г.І. Проблема «професійного вигорання» в контексті підготовки майбутніх працівників освітніх закладів / Г.І. Савіцька // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 8. – С. 200 – 204.

287. Савченко О.І. Створення міжнародних та національних університетських консорціумів як запорука успішного розвитку бізнес-освіти / О.І. Савченко, Р.О. Несторенко // Матеріали VI щорічної між нар. конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року, м. Дніпропетровськ). – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – С. 71-76.

288. Салащенко Г. М. Дидактичні умови організації навчального діалогу «вчитель-учень» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в загальноосвітній школі: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Г. М. Салащенко. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.

289. Самлина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Самлина. – М.: МГУ, 1988. – 242 с.

290. Свириденко Д. Б. Сучасна освітня політика в умовах глобалізації вищої освіти / Д. Б. Свириденко // Наук. записки КУТЕП. – Вип. 12. – Сер.: Філософські науки. – 2012. – С. 162 – 168.

291. Свірень М. Вищий навчальний заклад як соціально-культурна система: від концепції до практики / М. Свірень, С. Барабаш [Електронний ресурс] // Персонал – 2005. – № 6. – Режим доступу: <http://www.personal.in.ua/article.php?ida=37>

292. Секрет І. В. Загальний аналіз тенденцій впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах зарубіжних країн / І. В. Секрет [Електронний документ] // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Вип. 24, Ч. 2. – 2010. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_24_2/Sekret.pdf

293. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.

294. Сенашенко В. Болонский процесс и качество образования / В. Сенашенко, Г. Ткач // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2003. – № 8. – С. 8—14.

295. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики): Монографія / К. Серажим; за ред. В. Різуна. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 392 с.

296. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальний феномен сучасного комунікативного простору (методологічний, прагматико-семантичний і жанрово-лінгвістичний аспекти: на матеріалі політичного різновиду українського масовоінформаційного дискурсу): дис. д-ра філол. наук: 10.01.08 / Серажим Катерина Степанівна; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 408 с.

297. Сергей Крымский: мудрецы всегда в меньшинстве: статьи разных лет / Сергей Крымский; [сост. Д. С. Бураго]. – К.: Издательский дом Дмитрия Бураго, 2012. – 398 с.

298. Серио П. Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М.: Прогресс, 1999. – 416 с.

299. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Д. Сидоренко. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.

300. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

301. Сисоєва С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49) . – С. 60 – 66.

302. Сільська школа: реалії та перспективи / Управління освіти Івано-Франків. обл. держадміністрації, Івано-Франк. обласний ін-т післядиплом. пед. освіти; упоряд.: Л. Келембет, П. Лосюк. – Вид. 5-те. – Івано-Франківськ: Обласний ІППО; Снятин: Прут Принт, 2009. – 122 с.

303. Склейнов Е. Л. Интеграция интерактивных и Интернет-технологий как новое направление информатизации образования / Е. Л.Склейнов [Электронный документ] // Информационная среда образования и науки. – Вып.9. – 2012. – Режим доступа до журналу: http://www.iiorao.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison_2012/num_9_2012/Sklejnov.pdf

304. Скубашевська О. Мовні стратегії інноваційної освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 51 – 55.

305. Скубашевська О. Педагогічний дискурс: проблема визначення / О. Скубашевська // Нова парадигма: [журнал наукових праць] – Вып. 78. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 46-55.

306. Скубашевська О. С. Педагогічний дискурс в інноваційній стратегії розвитку освіти / О. С. Скубашевська // Мультиверсум:

Філософський альманах: [збірник наукових праць] / Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. – К., 2008. – Вип. 67. – С. 201 – 215.

307. Скубашевська О. С. Мовні стратегії педагога в сучасному інформаційному просторі / О. С. Скубашевська // Гілея (науковий вісник): Збірник наукових праць. – К., 2008. – Вип. 13. – С. 322-329.

308. Скубашевська Т. Нові стратегії в контексті впровадження новітніх інформаційних технологій / Т. Скубашевська // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 82 – 88.

309. Слепкань З.І. Болонський процес – європейська інтеграція систем вищої освіти / З.І. Слепкань // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2005. – Вип. 23. – С. 4-16.

310. Смалько О. А. Про використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах індивідуалізованого підходу до навчання / О. А. Смалько [Електронний документ] // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Вип. 6, Ч. 2. – 2004. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2004_6_2/doc_pdf/Smal'ko.pdf

311. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 366 с.

312. Соболев О. Проблема раціональності у постнекласичній перспективі / О.Соболев // Філософська думка. – 2006. – № 4. – С. 129 – 155.

313. Сороко Н. В. Роль інформаційної культури в удосконаленні професійної компетентності вчителів / Н. В. Сороко [Електронний журнал] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – №3. – Режим доступу до журналу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07snvcpt.htm>.

314. Софій Н. Сто і один метод активного навчання [Електронний ресурс] / Н. Софій, В. Кузьменко // Професійний журнал для вчителів «Відкритий урок». – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1360/?list=0>

315. Соціальний педагог / Упорядники: Т. Шаповал, Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 80 с.

316. Спільна декларація міністрів освіти Європи. Болонья, Італія, 19 червня 1999 року // Болонський процес: Документи / Укладачі: Тимошенко З. І., Гапон А. М., Палеха Ю.І. –К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.

317. Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка–Прага – Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Вид-во «Економічна думка» ТАНГ, 2003.– 60 с.

318. Становлення сучасної парадигми психологічної діагностики когнітивного розвитку учнів: монографія / [С. А. Гончаренко та ін.]; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К.; Кіровоград: Імекс, 2012. – 208 с.

319. Степаненко І. В. Тематичне поле виховання духовності особистості в нових дискурсивних контекстах / І. В. Степаненко // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 19 – 24.

320. Степаненко І. Освіта, вчитель, доля нації у дискурсивних формах науково-практичної конференції / І. Степаненко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 229 – 238.

321. Стёпин В. С. Цивилизация и культура / В.С. Степин. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 360 с.

322. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажняський. – Х.: НТУ «ХП», 2004. – 111 с.

323. Стрілець С.І. Інноваційне мислення як необхідна складова при формуванні майбутнього професіонала / С.І. Стрілець // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 299 – 305.

324. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації: книга для вчителя: Наук.-метод. посіб. для слухачів системи післядипломної освіти вчителів / ред. С. О. Мусатов; АПН України, Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – К.: Наукова думка, 2003. – 96 с.

325. Сучасні педагогічні технології в освіті: зб. наук.-метод. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т»; за ред. О. Г. Романовського, Ю. І. Панфілова. – Х.: НТУ «ХП», 2012. – 222 с.

326. Терепищій С. О. Поняття «стандартизація вищої освіти» в сучасному філософсько-освітньому дискурсі / Терепищій С.О. // Гілея (науковий вісник): Збірник наукових праць. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 281-289.

327. Ткачук В. В. Інформатизація освіти як чинник формування інноваційно-інформаційного суспільства в Україні (філософський аналіз): Автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10 / В.В. Ткачук. – К., 2010. – 18 с.

328. Ткачук С. І. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до формування в учнів технологічної культури / С. І. Ткачук. – Умань: Сочінський, 2012. – 391 с.

329. Тоффлер А. Футурошок / Алвин Тоффлер; [пер. с англ.]. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.

330. Троцько Г. В. Педагогічне спілкування: вчитель-учень (історичний аспект) / Г. В. Троцько, О. О. Довженко; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х.: ХНПУ, 2005. – 208 с.

331. Трошкіна І.А. Вплив емоційного вигорання на розвиток особистості викладача[Електронний ресурс] / І.А. Трошкіна. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2010_3/statiy/Troshki.htm.

332. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування: навчальний посібник / І.О. Трухін. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.

333. Тягло О. Сила аргументу з незалежними резонами / О. Тягло // Філософська думка. – 2005. – № 6. – С. 32 – 39.

334. Уваркіна О. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста / О. Уваркіна // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 68 – 73.

335. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Текст] / М.А.Гусаковский, Л.А.Ященко, С.В.Костюкевич и др.; Под ред. М.А.Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с.

336. Урбанский Ю. С. Модульная бессессионная технология обучения: учебно-метод. пособие / Ю. С. Урбанский; Киевский международный ун-т гражданской авиации. – К.: [б.и.], 1999. – 76 с.

337. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Фрэнк Уэбстер. – Пер. с англ. Е. Л. Вартановой. – М.: «Аспект пресс», 2004. – 400 с.

338. Фатхутдінова О. В. Самоорганізація навчальної діяльності учнів та студентів / О. В. Фатхутдінова // Наук. записки КУТЕП. – 2012. – Вип. 12. – Сер. Філософські науки. – С. 180 – 190.

339. Федорченко Н.В. Роль дискурсу в конструюванні естетичних переживань особистості [Електронний ресурс] / Н.В. Федорченко. – Режим доступу:

http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Fedor.pdf.

340. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: Структур.-содерж. характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн: Избр. тр. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т: Флинта, 1999. – 670 с.

341. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: избранные психол. труды / Д. И. Фельдштейн ; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого- социальный ин-т. - М. : [б.в.] ; Воронеж : [б.в.], 1996. - 512 с.

342. Філософія освіти: навчальний посібник / [за загальною редакцією В. Андрущенка, І. Предборської]. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 330 с.

343. Філософський енциклопедичний словник / [Редкол.: Шинкарук В.І. (голова) та ін.]; НАН України. Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
344. Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / [Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В. та ін.]; За заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
345. Флиер А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А. Я. Флиер // *Общественные науки и современность*. – 2000. – № 2. – С. 151 – 165.
346. Фроловская М. Преподаватель – студент: возможности понимания / М. Фроловская // *Alma Mater*. – 2005. – № 10. – С. 29 – 33.
347. Фуко М. Археологія знання / М. Фуко.– К.: Основа, 2003. – 326 с.
348. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческоебудуще. Последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма [пер. с англ]. – М.: ООО «Издательство АСТ», ОАО «ЛЮКС», 2004. – 349 с.
349. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан. – Львів: Літопис, 2000. – 272 с.
350. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас [пер. с нем. под ред. Д. В. Складнева, послесл. Б.В.Маркова]. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с. – («Слово о сущем»).
351. Халаш Г. Управління школами і освітніми системами в епоху різноманіття: Документ, підготовлений для 21-ої сесії Постійної конференції Міністрів освіти європейських країн з питань Міжкультурної освіти. Будапешт, 2003 рік. / Габор Халаш [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.irex.ru/press/pub/polemika/03/sha
352. Харитоновна Т. Філософські терміни у когнітивній перспективі / Т. Харитоновна // *Філософська думка*. – 2000. – № 6. – С.3 – 10.
353. Цикин В. Болонский процесс и педагогическое образование / Вениамин Цикин // *Філософія освіти*. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 277–296.

354. Цимбалюк В. С. Інформаційне право: концептуальні положення до кодифікації інформаційного законодавства: монографія / В. С. Цимбалюк. – К.: «Освіта України», 2011, – 426с.

355. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е.В.Цуканова. – Киев: Вища школа, 1985. – 159 с.

356. Чабала О. Болонський процес як одна з провідних тенденцій глобалізації сучасної освіти / Олег Чабала // Філософія освіти. – 2007 – № 1 (6). – С. 79 – 86.

357. Чанышева Г. О коммуникативной компетентности / Г. Чанышева // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 148 – 150.

358. Чебоненко С. Реалізація цілей навчання у процесі самостійної роботи курсантів / С. Чебоненко // Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 52 – 58.

359. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84 – 88.

360. Чепелева Н. Особистісні чинники «емоційного вигорання» викладачів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н. Чепелева. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpip/1/2009_24/RED_Zbirnyk24_31.pdf

361. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н.В. Чепелева. – К.: «Знання» УРСР, 1989. – 32 с.

362. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школ: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

363. Чернова Л. Наукова картина світу як предмет філософського дискурсу / Л. Чернова // Вища освіта України. – 2010. – № 3. – С. 33 – 39.

364. Чорба О.П. Діалог: соціокомунікативні та дискурсивні аспекти: Автореф. дис...канд. філос. наук 09.00.03/ О. П. Чорба; Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 2007. – 19 с.

365. Чорна С. С. Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. С. Чорна. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
366. Чорноморденко І.В. Позанаукові знання та їх культуротворчі функції [Електронний ресурс] / І.В. Чорноморденко. – Режим доступу: <http://www.dissertation.com.ua/node/687001>.
367. Чудова И. Речевые маркеры бедности/обеспеченности в дискурсе села / И. Чудова // Современный дискурс-анализ. – 2010. – Вып. 2. – Т. 2. – С.4-23.
368. Чурінов Н. Знання та інформація / Н. Чурінов. – М.: Наука, 2010. – 560 с.
369. Шабает С.Ф. К вопросу о дискурсе в образовательной среде / С.Ф. Шабает, Э.А. Гашимов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2010. – № 2(6). – С. 193 – 195.
370. Шабанова Ю.О. Сучасна парадигма освіти / Ю.О. Шабанова // Вісн. Дніпропетр. ун ту. Сер. «Філософія. Соціологія. Політологія». – Дніпропетровськ: ДНУ, 2007. – Вип.15. – С.117 – 121.
371. Шадриков В. Введение в психологию. Мир внутренней жизни человека/ В. Шадриков. – М.: Просвещение, 2002. – 502 с.
372. Швырев В.С. Эмпирическое и теоретическое в научном познании / В.С. Швырев. – М.: Наука, 1978. – 378 с.
373. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А. Шейн // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44 – 52.
374. Шелехова Г. Т. Використання підручника як засобу формування комунікативно зорієнтованої особистості учня старшої школи / Г. Т. Шелехова // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К.: Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 360 – 366.
375. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике/ К.Шеннон. – М.: ИЛ, 1963. – 830 с.

376. Шпак В.П. Врахування стану здоров'я сучасних школярів в організації педагогічного процесу / В.П. Шпак // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1 (3). – С. 280 – 289.

377. Шульга О. Інформаційне забезпечення закладів освіти як проблема сучасної теорії і практики / О. Шульга // Нова парадигма: [журнал наукових праць]. – Вип. 71. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 99-113.

378. Шумаєва С. П. Розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. П. Шумаєва. – Житомир, 2005. – 19 с.

379. Щедровицький Г. П. Педагогіка і логіка. – М., 1968. (На правах рукопису). – Факсимільне перевидання: М., 1993. – 416 с.

380. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учебное пособие / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта, 2010. – 440 с.

381. Экономические проблемы развития революционных технологий. Нанотехнологии / [В. Л. Макаров, А. Е. Варшавский, Ж. И. Алферов и др.]; рук. авт. коллектива: В. Л. Макаров, А. Е. Варшавский; Рос. акад. наук, Центр. экон.-мат. ин-т. – Москва: Наука, 2012. – 404 с.

382. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.:Педагогика, 1976. – 304 с.

383. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – Спб., 1988. – 200 с.

384. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства / С. Д. Якушева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

385. Яременко Т. Державно-громадське управління навчальним закладом / Т. Яременко [Електронний ресурс] // Освіта України. – 2012. – 3 серпня. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/management/1123/>

386. Ясперс К. Всемирная история философии: Введение / К. Ясперс; Пер. с нем. К.В.Лощевский. – Спб.: Наука, 2000. – 272 с.

387. Ясперс К. Техніки мислення / К. Ясперс // Філософська думка. – 2005. – № 2. – С. 95 – 103.
388. Ястребцева Е. Н. Как создать в школе медиатеку? / Е. Н. Ястребцева [Електронний документ]. – М.: МО РФ, 1994. – Режим доступу: http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_726e4ea3894bee0e9d8439222062107e
389. Beyond open access: open discourse, the next great equalizer. – [Електроннийресурс]. – Режим доступу: <http://www.retrovirology.com/content/3/1/55>
390. Bykow W. E-pedagogika a wspolczesne systemy nauczania na odleglosc / Walery I. Bykow. // Kształcenie ustawiczne do wielokulturowosci / pod redaksja Tadeusza Lewowickiego i Franciszka Szloska. – Warszawa – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2009. – С. 356-361.
391. Caufman A. Des sous-nomes et des super – machines / Caufman A., Peze J. – Paris: Albin Michel, 1998. – 264 p.
392. Colley H. Informality and formality in learning / H. Colley, P. Hodkins, J. Malcom: A report forthe Learning and Skills Research Centre. – Leeds, UK: University of Leeds, 2003. – 93p.
393. Dave R. H. Lifelong Education and School Curriculum. - Hamburg, Unesco Institutefor Education, 1973. – P. 30.
394. Debes M. Traite des sciences pedagogiques / Debes M., Miaret G. – Paris: PUF, 1994. – Т. 6: Aspects Sociaux de l’education. – 438 p.
395. Dubar C. Formation permanente et contradictions sociales / Dubar C. – Paris: Ed. sociales, 2000. – 287 p.
396. Dumazedier J. Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique de la civilisation du loisir / Dumazedier J. – Paris: Stock, 2004. – 264 p.
397. Giving everyone a shot at an education. - [Електроннийресурс]. – Режимдоступу: <http://www.barackobama.com/education/>

398. Habermas J. Legitimationsprobleme im Spatkapitalismus / Habermas J. - Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2002. - 195 p.
399. Habermas J. Vergangenheit als Zukunft. Das alte Deutschland in neuen Europa / Habermas J. - Zurich: Pendo Verlag, 1993 – 158 p.
400. Hatin B. Discourse and the Translator / B. Hatin, I. Mason. – London, New York: Longman, 1990. – 258 p.
401. Henri Le More Classes dirigeantes, classes possédantes. Essai sociologique sur l'École des Hautes Études Commerciales. – Paris: EHESS, thèse de doctorat, 1976. – 124 p.
402. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl / Illich I. – Paris: Seuil, 1991. – 220 p.
403. Interdisciplinary research portal discourse analysis. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.discourseanalysis.net/>
404. Joshua Cohen, Martha C. Nussbaum For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism, Beacon Press, 1996. – 110 p.
405. Jürgen Habermas Appendix II: Citizenship and National Identity // Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy, trans. William Rehg, MIT Press, 1996. – pp.7-19.
406. Kurz R. Schwarzbuch Kapitalismus. Ein Abgesang auf die Marktwirtschaft / Kurz R. - Munchen: Ullstein, 2001. - 456 p.
407. Labin E. Comprendre la pédagogie / E. Labin. - Paris ; Bruxelles: Bordas, 1975. – 300 p.
408. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. - A World Bank Report. Washington, D. C. – 2003. – 110 p.
409. ManACourseofStudy – MACOS. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.anthro.umontreal.ca/personnel/beaudetf/MACOS/MACOS.html>
410. Marabini J. Marcuse, McLuhan et la nouvelle révolution mondiale / Marabini J. – Paris: Maison Marne, 1993. – 129 p.

411. Marcuse H. Über den affirmativen Charakter der Kultur /H.Marcuse. – Fr.a.M.:Suhrkamp, 1973. – 271 p.
412. Maurizio Viroli For Love of Country: An Essay on Patriotism and Nationalism, Oxford University Press, 1997. – 170 p.
413. New Perspectives for Learning – Briefing Paper 20. Lifelong Learning: implications for Universities, November’2001. – Электронный документ. – Режим доступа: <http://www.pjb.co.uk>
414. Paul Gomberg Patriotism is Like Racism // Igor Primoratz, ed., Patriotism, Humanity Books, 2002, pp. 105–112.
415. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. – Paris: UNESCO, 1995. – 44 p.
416. Ruchen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / Ruchen Dominique S. – Germany: Hogrefe&Huber Publishers, 2003.– 206 p.
417. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E.Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P.5.
418. Strategies in Learning and Using a Second Language / Cohen Andrew D.- London and New York: Longman, 1998. - [Электронный режим]. - Режим доступа: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume3/ej12/ej12r10/>
419. The Dakar Framework for Action / World Education Forum (2000, Dakar). - Paris: UNESCO, 2000. - 77 p.
420. The First Decade of Working on the European Higher Education Area. Detailed Assessment Report. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/higher-education/doc1290_en.htm
421. The hidden crisis: armed conflict and education: EFA Global Monitoring Report, 2011 / EFA Global Monitoring Report team. - Paris: UNESCO, 2011. - 416 p.
422. The National Council for the Social Studies. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.socialstudies.org/>

423. Toffler A. The Adaptive Corporation / Toffler A. - Aldershot: Gower, 1985. – 194 p.

424. Touraine A. Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui / Touraine A.-Paris:Livre de Poche, 2006.–410 p.

425. Transforming education: the power of ICT policies. - Paris: UNESCO, 2011. – 237 p.

426. UNESCO. World Conference on Higher Education "Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action" (1998; Paris). Thematic Debate: "Promoting a Culture of Peace" / prep L. E. Pettigrew; International Association of University Presidents. – Paris: UNESCO, 1998. – 9 p.