

25. Царенко М. О., Полянська К. В. Сучасні інформаційні технології в освіті. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 79-84.

26. Готько О., Чайковська О. Інформаційно-комунікаційні технології – як сучасний засіб навчання в освіті. / *Молодь і ринок*. 2015. № 4. С. 130-134.

27. Declaration of Principles. Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium. URL: <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop.html>.

28. Кислова М. А., Семеріков С. О., Словак К. І. Розвиток мобільного навчального середовища як проблема теорії і методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. / *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 42, вип. 4. С. 1-19.

Лариса Семеновська

1.2. СУЧАСНИЙ ВИМІР НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

Динамічні й якісно нові трансформації сучасного життя, спричинені інформаційно-технологічними змінами та глобальною пандемією, в світовому масштабі активізували переосмислення цінностей стосовно гармонійного співіснування людини з природою, впровадження ідей ноосферної педагогіки, гуманізації міжособистісних взаємин, визначальної ролі позитивних духовно-моральних процесів у всіх видах соціальної активності, серед яких центральне місце відводиться освіті. У наш час продовжується її вдосконалення відповідно до стратегічних документів ЮНЕСКО «Дослідження в освіті та перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для XXI століття» (2015), Ініціатива ЮНЕСКО «Майбутнє освіти» (2019), «Освіта у світі після COVID» (2020), а також Законів України «Про вищу освіту (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.); Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016) тощо.

Експертні оцінки щодо ефективності освітньої сфери свідчать, що визначальним чинником, центром будь-якого навчального процесу є характер взаємин між педагогами і здобувачами освіти, тому зусилля сучасних науковців мають бути спрямовані на обґрунтування інноваційних підходів до розвитку новітньої дидактичної реальності на основі особистісно орієнтованої, конструктивної і творчої взаємодії усіх її суб'єктів.

Стрімкий технологічний розвиток суспільства не лише вимагає від освітян формування нових професійних компетентностей, пов'язаних з активним упровадженням змішаного й дистанційного навчання, а й впливає на роль педагога, надаючи їй новітнього сенсу. Сучасні педагоги мають навчитися виконувати ролі навчальних консультантів, наставників, тьюторів, тренерів, фасилітаторів, які вміють налагоджувати позитивну конструктивну взаємодію зі всіма суб'єктами навчального

процесу. Виконуючи роль навчальних консультантів, педагоги покликані стимулювати студентів/учнів до всебічного опрацювання дидактичного контенту, ставлячи за мету навчити їх усвідомлено сприймати викладену в ньому інформацію, критично оцінювати, проєктувати, створювати й трансформувати її.

Важливе завдання педагога полягає в наданні рекомендацій, пропозицій студентам/учням з метою допомогти їм сформувати відповідні компетентності в навчальному процесі. Найголовнішим у цьому є надання різних видів підтримки з метою повноцінної реалізації поставлених перед студентами/учнями освітніх цілей. У сучасних умовах до першочергових функцій педагогів-консультантів також належить розвиток соціальних умінь (soft-skills), а також когнітивних та креативних процесів особистостей, а саме: інтелектуальної допитливості, умінь визначати проблеми і розв'язувати їх, здатності створювати нові знання самостійно або співпрацюючи з іншими.

Дослідниця наративного підходу в освітніх практиках Л. Тимчук зазначає: «Для учителя XXI століття є неможливим оволодіти всім обсягом постійно зростаючих знань, натомість він має бути експертом в розробці навчальних стратегій, які б давали відповіді на питання «як зробити?», «як знайти або винайти щось?», або «як застосувати те, що вміємо й знаємо, щоб отримати щось нове?». Завданням вчителя є моделювання навчального процесу так, щоб всі його учасники відчували вчительську впевненість, відкритість, наполегливість і відданість учням у пізнавальному процесі осягнення невідомого. Все це вимагає від учителів глибше знати своїх учнів, якісно взаємодіяти з ними й творчо підходити до проєктування навчальних програм та їх реалізації» [22, с. 34].

Сучасні педагоги – це передовсім творці позитивного світобачення, цікавої й безпечної пізнавально-активної реальності та віртуальної цифрової реальності, в якій разом з учнями створюють нові знання, нові інформаційні повідомлення, навчають експериментувати, захоплено пізнавати світ, співпрацювати, радіти своїм навчальним здобуткам та досягненням інших. Ефективне навчання таких фахівців можливе лише за умови опанування ними не лише новими педагогічними стратегіями та технологіями, а й новим характером педагогічної взаємодії, що гуманізує й одухотворює навчальний процес, робить його атрактивним, позитивним, творчим.

Одним із пріоритетних напрямів наукових розвідок у вітчизняній освітній сфері упродовж останніх років постає проблема навчальної взаємодії – проблема співробітництва, діалогу та партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчального процесу. Увага дослідників спрямована на студіювання різних аспектів педагогічної взаємодії, що в освітньому просторі використовується для окреслення відносин суб'єктів навчального процесу.

Педагогічна взаємодія в усі історичні часи є фундаментальним складником діяльності викладача та вчителя. У її основі відбито складний синтез об'єктивних та суб'єктивних знань, досвіду (про загальні закономірності розвитку людини, особливості її розвитку в конкретних умовах та ін.), які необхідно ефективно застосовувати в професійно-педагогічній діяльності педагога. Неконструктивна педагогічна взаємодія супроводжується низькою мотивацією до навчання, призводить до появи страху, тривожних очікувань, панічного настрою, що веде до втрати довіри, взаєморозуміння, відчуження, деструктивних відносин, людина стає замкненою, відсторонюється від інших, її творчий потенціал нівелюється й руйнується. Це може стати складною, а інколи й непереборною перешкодою у процесі розвитку та вдосконалення особистості.

Аналіз наукової літератури переконує, що в педагогічній науці накопичено вагомий науковий результат щодо розв'язання вказаної проблеми. Зокрема, сутність педагогічної взаємодії розглядали І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський та ін., поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали М. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, О. Лавріненко, С. Левченко, М. Лещенко та ін., формуванню комунікативної культури педагога присвячені роботи Н. Волкової, Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, А. Капської, М. Лазарева та ін., технології розвитку комунікативних умінь та їхні структурні складники висвітлювали А. Дубаков, Г. Єфремова, Г. Бушуєва, Д. Хумест та ін.

Маємо констатувати, що на даний момент не існує єдиного розуміння сутності цього феномена й ідея навчальної взаємодії потребує подальшого методолого-теоретичного осмислення й подальшого відповідного втілення в освітній процес. Різноманіття наукових думок щодо тлумачення цього поняття свідчить не лише про актуальність його дослідження, а й про відкриття нових вимірів потенціалу педагогічної взаємодії щодо окреслення широких перспектив для вдосконалення вітчизняної системи освіти, формування нових концептуальних засад на рівні двобічної взаємодії «учитель – учень», «викладач – студент», де сторони виступають як рівноправні, паритетні, зацікавлені партнери, суб'єкти дидактичної й виховальної реальності. Важливо, що педагогічно доцільна навчальна взаємодія має особистісно орієнтований характер, а саме: створення атмосфери тепла; емоційного комфорту; сприятливих умов для усвідомленого навчання; надання свободи вибору діяльності тим, хто навчається; врахування індивідуальних особливостей та можливостей кожного хто, навчається.

У дослідженнях Л. Велитченко взаємодію потрактовано як «системне явище в педагогічному процесі, що зазнає впливу з боку соціальної системи у плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами в системі освіти, визначається практикою

освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня» [10]. Учений переконує, що загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем. До структури педагогічної взаємодії вченим віднесено такі взаємозалежні складові: освітню, педагогічну, соціально-психологічну, міжособистісну систему, а також особистості та діяльність учителя та учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду, регулятивні та виконавчі елементи взаємодії.

Л. Велитченком обґрунтовано принципи педагогічної взаємодії: атрибутивності – передбачає відтворення в процесі педагогічної взаємодії характерних ознак тієї системи, у рамках якої вона здійснюється; предикативності – взаємодія вчителя та учня в освітньому процесі виступає особистісно діяльнісним способом його здійснення; принцип функціональної системи – педагогічна взаємодія є синтетичною, функціональною основою освітнього процесу; конгруентності – відбиває взаємовідповідність діяльності педагога та учнів у регулятивному та виконавчому аспекті [10].

У контексті гуманістичної концепції принципи особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії сформульовано К. Роджерсом. Учений виокремив такі позиції: повага до особистості дитини, підтримка в становленні дитини, варіативності, індивідуалізації, гуманізації, природовідповідності, суб'єктності [19]. У дослідженні Л. Ковальчук знаходимо підхід, за яким педагогічна взаємодія розглядається як система синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [14].

Дослідниця О. Марченко виокремлює такі характеристичні ознаки педагогічної взаємодії: наявність єдиної мети як усвідомленого й запланованого результату; чіткий розподіл функціональних обов'язків між вчителем і учнями в навчально-педагогічній діяльності; виникнення спілкування [18].

Суголосним сучасним освітнім викликом вважаємо концептуальний підхід академіка І. Зязюна до проблеми педагогічної взаємодії. Учений зазначав: «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає, передусім, педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом» [12, с. 74].

Студіювання наукових джерел свідчить, що теоретичним підґрунтям для розуміння основ взаємодії є філософські твердження про духовну

сутність людини, про діалогічний спосіб її існування в історико-культурному просторі. Ці ідеї забезпечують якісно нове осмислення людської сутності, взаємовідносин людини й реальності, вибудовуючи при цьому своєрідну діалогічну картину світу. Всебічна взаємодія особистості з оточенням дозволяє їй не лише актуалізувати внутрішній потенціал, а й заповнити його в структурному, змістовному, ціннісному та смисловому аспектах. Занурення в цей процес уможлиблює зіставлення думок, почуттів і вчинків індивіда з їх відбиттям у свідомості інших людей, що, безумовно, виступає основою його самопізнання, саморегуляції, самореалізації.

За визначенням В. Кемерова, «взаємодія» – поняття для позначення впливу речей одна на одну, для розкриття взаємозв'язків між різними об'єктами, для характеристики форм людського співбуття, особистісної діяльності та пізнання. У понятті «взаємодія» фіксуються, по-перше, «прямі» та «зворотні» обміни енергією й інформацією між різними суб'єктами, між ними та середовищем, по-друге, форми кооперації людей в різних ситуаціях співпраці [20].

У пізнавальному сенсі поняття «взаємодія» є вихідним для визначення таких категорій, як зміна, становлення, розвиток, процес, формування. Водночас конкретизація поняття «взаємодія» здійснюється саме крізь ці категорії. Взаємодія набуває визначеності як передача руху від одних об'єктів до інших, як трансляція повідомлень у людських контактах або як синтез різних людських сил, що породжує нові знання, речі, організаційні структури.

Ідеї про двосторонній характер взаємодії, взаємну значущість її результатів для особистісного зростання кожного з суб'єктів педагогічного спілкування, розуміння її спрямованості як руху «зсередини назовні» знайшли своє відбиття в працях С. Франка, який безпосередньо пов'язував питання самовизначення особистості в світі з проблемою контакту, спілкування з іншою людиною [24].

Сучасні науковці поділяють думку, що забезпечення взаємодії є сутністю педагогічної діяльності. У контексті навчання цей феномен трактується як двосторонній процес – навчання й викладання. Звісно, взаємодія педагога та студента як особистостей об'єднаних спільною метою, але не тотожних за своєю соціальною ролі, знань, досвіду і т. д., – варіант саме такої взаємодії. Навчальна взаємодія є засадничим чинником різного роду пізнавальних ситуацій, оскільки вона виявляє динаміку, зрушення та зміни щодо стану, позицій, дій і моделей сприйняття. Розкриваючи властивості суб'єктів, взаємодія непрямим чином зумовлює ситуацію пізнання, фіксує їхні пізнавальні здібності, визначає рівень включеності в ситуацію, а отже, розкриває власні характеристики педагога та студента. Існування навчальної взаємодії ставить особистість і педагога,

і студента перед необхідністю зважати на ці об'єктивні властивості, які не залежать від її пізнавальної установки і впливу оточення [20, с.136].

Педагогічна взаємодія викладачів і студентів, учнів і вчителів, що розуміється нами як варіант взаємозв'язку суб'єктів педагогічного процесу, є інтегративним і багатофункціональним чинником їх обопільного саморозвитку. Вона здатна впливати на цілеспрямований, прогресивний і продуктивний саморозвиток викладачів і студентів, а також на зміцнення їхньої спільності за умови систематичного взаємозбагачення й розвитку як явища та процесу. Сутність впливу педагогічної взаємодії на особистісний саморозвиток його суб'єктів зумовлена виникненням в процесі обміну між ними когнітивними, вольовими, емоційними, ціннісними та ін. потенціалами психолого-педагогічних феноменів і ефектів, що визначають характер і ступінь досліджуваного впливу.

Л. Ковальчук визначено механізми розгортання педагогічної взаємодії:

- взаємини: педагог і здобувач освіти як суб'єкти взаємодії здатні до самоорганізації та самореалізації, здійснюють взаємовплив і, як наслідок, зазнають якісних змін;
- зв'язки: вказують характер змін, рівень активності суб'єктів педагогічної взаємодії;
- педагогічний вплив: дії педагога, спрямовані на досягнення цілей в освітньому процесі, передбачають використання таких методів впливу як заохочення, переконання, навіювання, створення ситуації успіху тощо);
- взаєморозуміння: передбачає створення єдиного змістового поля суб'єктів педагогічної взаємодії;
- координація: пошук засобів взаємодії, що дозволяють встановити відповідність, узгодженість та сумісність у діях;
- кооперація: виконання спільних проєктів або різних, але пов'язаних між собою завдань [14, с. 21].

Студіювання особливостей педагогічної взаємодії дає підстави констатувати, що вона є різновидом соціальної взаємодії, володіє її основними рисами, характерними ознаками і в той же час реалізує в процесі свого здійснення специфічну, але вкрай важливу для буття і становлення індивіда мету: сприяння саморозвитку особистості. Специфічність взаємодії педагога і студентів полягає в тому, що вона відбувається як взаємозалежний саморозвиток партнерів, цьому значною мірою сприяють своєрідні феномени й ефекти, які при цьому виникають. Водночас вони дозволяють перетворити зміст педагогічної взаємодії зі звичайного обміну в «обмін перетвореннями», що дає нові стимули для особистісного зростання учасників такого роду контактів [23].

Зрозуміти сутність категорії «взаємодія» дозволяє її співвідношення з категоріями «комунікація» і «спілкування». Згідно з визначенням

С. Азаренка, комунікація – це тип взаємодії між людьми, що передбачає інформаційний обмін. Комунікацію слід відрізняти від діалогу, оскільки її цільовим орієнтиром є злиття особистостей, що беруть участь в ньому, і від спілкування, бо останнє має справу, перш за все, із загальними механізмами відтворення соціального досвіду і породження нового [21, с. 13, 165].

Класична лінійна модель комунікативного акту передбачає адекватну передачу інформації від адресанта до адресата. Відповідно до цієї моделі адресант кодує певну інформацію знаковими засобами тієї системи, яка використовується в даній формі комунікації. Для засвоєння інформації від адресата потрібна зворотна процедура подання змісту – декодування.

Важливою в цьому аспекті є думка відомого психолога О. Леонт'єва, який зазначав: «... центральним моментом спілкування (комунікації) є не «передача інформації», а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, а взаємодія розуміється як обмін ідеями, інтересами, як засвоєння знань та суспільно-історичного досвіду» [16, с. 107].

У руслі розгляду характеру навчальної взаємодії цінною є думка В. Зінченко і Б. Мещерякова. Учені довели, що спілкування – це взаємодія двох і більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінювального характеру. Зазвичай, спілкування передбачає практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра і т. п.). Воно забезпечує планування, здійснення й контроль їхньої діяльності. Разом із тим, спілкування задовольняє особливу потребу особистості, що розвинулася в процесі суспільно-історичного розвитку людей – контакт з іншими людьми. Задоволення цієї потреби пов'язане з виникненням почуття радості [9, с. 232].

Для студіювання теоретико-методологічних засад проблеми навчальної взаємодії цінною є спадщина американського відомого педагога-гуманіста, вченого-психолога, представника школи комунікативної педагогіки, автора методики ефективного спілкування Томаса Гордона. Наукові роботи вченого стали фундаментом дослідження проблеми міжособистісного спілкування, а заснований ним фонд «Гордон Трейнінг Інтернешенел» (Gordon Training International) ефективно функціонує в різних країнах світу, готуючи фахівців не лише для освітньої, а й інших галузей суспільної діяльності. Розроблена Т. Гордоном система, що базується на засадах гуманістичної психології, клієнт-центрованої, групо-центрованої терапії, дозволяє реалізувати в освітній практиці принципи демократичної педагогічної взаємодії. Відтак учений зазначав: «Визначальним чинником, який впливає на ефективність навчання, є якість стосунків між учителями і учнями незалежно від вікових особливостей і специфіки предмета, який викладається» [13, с. 88].

На думку Т. Гордона, втілити в життя концептуальні засади обґрунтованої ним системи можливо лише за умови наявності у вчителів певних особистісних та професійних якостей та умінь, зокрема: автентичність, використання стратегій конструктивного розв'язання конфліктів, застосування мови приймання, емпатійність, постійне вдосконалення педагогічної майстерності у взаємодії з учнями. Сформованість цих умінь у педагогів й компетентне їх використання у професійній діяльності дозволить «встановити унікальний вид стосунків – правдиву, відкриту, чесну, теплу й взаємно турботливу комунікацію учителів з учнями, що зробить школу більш гуманною» [13, с. 87].

Відтак, якість педагогічної взаємодії між вчителями та учнями вчений вважав визначальним чинником, який детермінує ефективність навчання. Т. Гордон визначив засадничі вимоги до особистості учителя, що, на його погляд, є основою його педагогічно доцільної та демократичної взаємодії з учнями: бути автентичним; відкрито виражати свої почуття; мати право на власну позицію у виховному процесі; виражати незгоду з поведінкою учня; відмовитися від погроз у разі невиконання учнем його волі й наказів; надавати можливість учням вибору власних цінностей; ділитися своїми культурними цінностями, але не нав'язувати їх; надавати учням можливість для самореалізації й саморозвитку. Для досягнення вказаних орієнтирів Т. Гордоном були визначені педагогічні стратегії, що допомагають у встановленні позитивних стосунків між учителем і учнем, а також корелюють зміст та види навчальної діяльності, визначають шляхи передачі, опрацювання й обміну навчальною інформацією. До них належать такі позиції: стратегія «мови приймання» (мова схвалення та пасивне слухання); стратегія «активного слухання»; стратегія «комунікативних висловлювань»; стратегія «безпрограшного розв'язання конфліктів»; стратегія «змінення навколишнього середовища» [13, с. 90].

Сутність стратегії «мови приймання» полягає у баченні та сприйманні особистістю іншої особистість такою, якою вона є, а також у скрупульозному доборі конструктивних висловлювань під час спілкування та проведення терапевтичних бесід. У зв'язку з цим Т. Гордон визначив три принципи, які повинні визначати «мову приймання»: завжди сприймати іншу особистість такою, якою вона є; спілкуванні формулювати ідеї, які сприятимуть конструктивному діалогу; надавати поради щодо розв'язання проблем учнів, оволодівши прийомами терапевтичної бесіди.

Упродовж багаторічного досвіду наукової та практичної діяльності в Т. Гордона сформувалося переконання: сприйняття дитини/підлітка на рівні з дорослими має вагомий позитивний вплив на вихованців, дозволяє встановити з ними ефективну дидактичну комунікативну взаємодію. Коли особистість відчуває, що до неї ставляться з повагою й небайдужістю, у неї виникає стимул реалізувати свій пізнавальний творчий потенціал та

вдосконалюватися. Утім, як показує освітня практика, більшість викладачів/учителів сповідують переконання, що якщо приймати студента/учня таким, яким він є, то він таким і залишиться. Відтак, педагогічним прийомом, який використовують такі викладачі/учителі, стає виявлення й наголошення на недоліках студентів/учнів, що апіорі стає мовою неприйняття.

Щире використання «мови приймання» дає можливість студенту/учню розкритися, поділитися своїми сумнівами та переживаннями. Зауважимо, що справжнє приймання учня й використання відповідної мови викладачем/учителем у спілкуванні забезпечує налагодження конструктивної педагогічної взаємодії зі студентом/учнем, зумовлює позитивні трансформації у розвитку його особистості. Неприйняття ж викладачем/учителем студента/учня призводить до появи небезпечного стану, коли особистість замикається в собі, відчувається неповноцінною, непотрібною, постійно відчуваючи дискомфорт та небажання взаємодіяти з педагогом. З цього приводу Т. Гордон зауважував: «Приймання іншої людини такою, якою вона є, виявляється у демонстрації своєї любові й поваги до неї. Слова також підштовхують людину до конструктивних змін, якщо це доброзичливі слова. Від того, як вчителі розмовляють зі своїми учнями, залежить, чи впливатимуть вони на них конструктивно чи деструктивно» [13, с. 91].

У процесі навчальної взаємодії, будь-яка розмова суб'єктів комунікації може зруйнувати їх людські взаємовідносини або, навпаки, зміцнити їх. Педагогу варто пам'ятати, що результат його дидактичного впливу перебуває в цілковитій залежності від його якості, наскільки правильно він зможе обрати слова, тональність розмови в кожній конкретній ситуації. У цьому контексті важливим складником навчально-виховної взаємодії є сформованість у педагога умінь проводити терапевтичну бесіду, що є важливим засобом реалізації особистісної комунікації. У такому комунікативному процесі виявляються індивідуальні особливості й потреби, з'ясовуються особистісні проблеми, налагоджуються й підтримуються рівні (паритетні) відносини, здійснюється навчальна допомога з боку викладача/учителя.

Т. Гордон зауважував, що «небагато вчителів володіють інтуїтивним вмінням вести терапевтичну бесіду. Більшості з них для початку необхідно забути про деструктивні підходи (авторитарне та ліберальне спілкування), які зводять бар'єри між людьми, і лише після цього засвоювати стратегію безпрограшного розв'язання конфліктних ситуацій» [13, с. 92].

Результати досліджень ученого дозволили йому зробити висновок, що колосальне значення для конструктивної педагогічної взаємодії в педагогічному процесі має вміння педагога слухати. Учений писав:

«Природа наділила кожного вчителя, за деякими сумними винятками, можливістю чути, і у кожного є свій досвід того, як прислухатися до дітей. Вчителі роблять це кожний день. Однак, те, що, як їм здається, вони чують, часто буває не тим, що намагаються передати їм діти» [13, с. 92]. Т. Гордон рекомендував педагогам ознайомитися й використовувати стратегію «активного слухання», яка допоможе переконатися, що вони чують саме те, що особистість, яку вони навчають, прагне їм повідомити. Це необхідно для того, щоб педагог не лише почув, а й правильно зрозумів інформацію. Учений був переконаний у винятковій важливості стратегії «активного слухання», яка характеризує тип реакції одного співрозмовника на висловлене інформаційне повідомлення іншого. На думку Т. Гордона, активне слухання – це виявлена у ході розмови зворотна реакція педагога на висловлену учнем/студентом проблему. Ця стратегія спрямована на уникнення комунікаційних блоkad у навчальній взаємодії та містить такі компоненти: невербальна концентрація уваги на суб'єкті за допомогою жести, погляду, міміки; застосування підтримуючих, заохочувальних до ведення подальшої розмови простих вербальних форм («так-так», «розумію» тощо); пасивне слухання, як виявлення акцептації (приймання наявної ситуації, що зумовила проблему); відбиття проблеми (повторення педагогом фраз, висловлених співрозмовником для підтвердження правильного розуміння почутого).

Учений переконував, що оволодіння стратегією активного слухання забезпечує реалізацію інших педагогічних стратегій, оскільки її застосування допомагає з'ясувати проблемні питання, розвивати кмітливість, допитливість і створювати позитивну мотивацію і освітнє середовище, для здобуття знань. Виходячи з цих позицій Т. Гордон наголошував на важливості систематичного поглиблення наукових знань щодо специфіки міжособистісної комунікації з метою підвищення рівня комунікативних умінь педагогів, формування їхньої професійної компетентності, урізноманітнення та увиразнення засобів організації навчального процесу.

Отже, проведений аналіз категорій «взаємодія», «комунікація», «спілкування» дозволяє стверджувати, що поняття «комунікація» передбачає лише інформаційний обмін суб'єктів, тоді як поняття «взаємодія» є більш широким, оскільки не зводиться тільки до інформаційного обміну, а сприяє взаємним змінам суб'єктів взаємодії. Спілкування також відноситься до взаємодії і передбачає не лише обмін інформаційно-пізнавального або афективно-оцінювального характеру, але і практичну взаємодію викладача/вчителя і студентів/учнів. Воно також не сприяє зміні суб'єктів взаємодії. Таким чином, у взаємодії виділяються певні характерні особливості форм людського співбуття, які передбачають обопільну зміну взаємодіючих сторін, їх взаємозв'язок, взаємозумовленість спільного саморозвитку.

Дослідженням установлено, що педагогічний діалог або педагогічне спілкування може здійснюватися лише в системі міжсуб'єктних відносин. Тому взаємодія на рівні діалогу передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому перетинаються індивідуальні смисли й цінності. У педагогічному процесі такий простір не виникає сам по собі, він формується зусиллями педагога і студента, дорослого і дитини і т. д. У ході справжнього діалогу виникають особливі ціннісно-сміслові відносини, що засновані на інтересі до внутрішнього світу особистості студента, його мотивів, потреб і схильностей [15, с. 226].

За визначенням Т. Ліфінцевої, діалог (грец. – бесіда, розмова) – це філософський термін, який використовується в сучасних онтологічних теоріях комунікації для позначення особливого рівня комунікативного процесу, на якому відбувається поєднання особистостей учасників комунікації. Значну наукову цінність щодо розробки теорії діалогу становить творчий доробок М. Бахтіна. Учений переконував, що діалог є способом взаємодії свідомостей, а тому будь-яке зіткнення зі світом культури стає «запитанням і бесідою», діалогом. Виходячи з цих позицій М. Бахтін стверджував, що розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості, тож розуміння взагалі можливо за умови існування іншої свідомості, що володіє розумінням [17, с. 244, 247].

У працях М. Бахтіна розкрито діалогічний та інтерактивний характер комунікації та її зумовленість соціальними чинниками. Учений зауважував, що «свідомість складається і здійснюється в знаковому матеріалі, створеному в процесі соціального спілкування організованого колективу» [8, с. 45]. Подібні міркування розвивав Л. Виготський: «Первісна функція мови – комунікативна. Мова є, перш за все, засіб соціального спілкування, засіб висловлювання й розуміння» [11, с. 245].

М. Бахтін обґрунтував «принцип діалогу», який залежно від сфери застосування (свідомість, культура, мова тощо) набуває свого конкретного змісту. Головною умовою такої взаємодії виступає її емоційно-вольова спрямованість у площині «Я – Інший». Саме такий «діалог на вищому рівні» перетворюється у взаєморозуміння, отже, забезпечує конструктивність у вирішенні проблеми [2].

Розвиваючи наукову концепцію М. Бахтіна, британський вчений С. Артур розглядав феномен діалогу як визначальну характеристику існування людини в системі «Ти – Я». На думку вченого, особистість не може самоідентифікуватися в оточуючому світі, не порівнюючи себе з іншими людьми. З огляду на це, С. Артур закликав усвідомлювати, що діалог – це найдовший «шлях до самого себе» для кожного з суб'єктів взаємодії на засадах взаємності, рівності, відкритості, тобто на глибоких міжособистісних відносинах [1]. Д. Бом, П. Гаррет і Д. Фактор висловлювали думку, що діалогічні відносини є, по-перше, універсальним феноменом

щодо сфери застосування, по-друге, виступають необхідною умовою існування людини, формою її становлення й реалізації [3].

Для свідомої побудови діалогічного типу інтеракції між педагогом і студентами, вчителем і учнями доцільно розглянути різні наукові підходи до розуміння функцій діалогічної взаємодії, яку трактують: а) як форму знання, що передбачає духовний пошук нового крізь різницю поглядів, процедуру відкриття, притаманну науковому пізнанню в усіх його формах (С. Кроувел) [4]; б) як метод формування певного змісту, що є бажаним для суб'єктів діалогу (Дж. Гебермес) [5]; в) як засіб організації різних видів діяльності, у тому числі пізнавальної (Е. Вілсон) [7]; г) як процес передачі, обміну та засвоєння інформації, в основі якого покладено цільовий орієнтир досягнення взаєморозуміння, консенсусу та компетентності (Л. Лоррілард) [6].

Інтерактивна взаємодія в навчальному процесі може бути представлена особливими взаємозумовленими комунікаційними зв'язками, які водночас виступають ієрархічно визначеними рівнями спілкування. Перший рівень передбачає взаємодію в системі «Я – Образ культури» (викладач – дидактичний зміст, студент – дидактичний зміст). У даному випадку основне завдання для викладача/вчителя долучити студента/учня до надбань людської культури через участь в діалозі. Інтерактивна взаємодія на цьому рівні реалізується шляхом звернення освіти до наукової картини світу в цілому, і передовсім, до світу культури, до світу людини.

Другий рівень спілкування здійснюється в системі «Я – Інший» (студент – студент, учень – учень, викладач – студент, вчитель – учень) на основі акцентування особистісного відношення викладача/вчителя до студента/учня. З огляду на це, педагог повинен створювати комфортні психолого-педагогічні умови для виникнення й розвитку міжособистісних контактів у навчальній групі, що вимагає від нього високо професійного володіння методикою організації навчальної взаємодії, зокрема: застосування особистіно орієнтованих освітніх технологій, гармонізація індивідуалізації навчання й колективного духу за допомогою справжньої людської солідарності в організації життя школярів, студентів; забезпечення спеціальної діяльності щодо формування комунікативних умінь та навичок (тренінги, ігри, диспути тощо).

Управління третім (внутрішнім) рівнем спілкування в системі «Я – Сам» передбачає оволодіння студентом/учнем і викладачем/вчителем спеціальними методами й прийомами саморозуміння й саморегуляції в ході спілкування (оволодіння діагностичними методиками, коригування власної поведінки та іміджу, усвідомлення своїх здобутків і невдач та ін.).

На нашу думку, до переваг інтерактивного характеру навчальної взаємодії варто віднести: усвідомлення студентами/школярами включеності в педагогічний процес; розвиток в них особистісної рефлексії; формування активної суб'єктної позиції в пізнавальній діяльності; інтеріоризація

моральних норм і правил спільної діяльності; розвиток навичок спілкування; підвищення когнітивної, соціальної та фізичної активності; формування групи (класу) як єдиного навчального колективу; стимулювання пізнавального інтересу й фасилітативних процесів у ході навчальної роботи студентів/учнів; розвиток у них навичок аналізу та самоаналізу на тлі групової рефлексії; формування мотиваційної готовності викладачів/учителів і студентів/учнів до міжособистісної взаємодії не лише в навчальних, але й в інших ситуаціях.

Проведене дослідження свідчить, інтерактивна навчальна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування його учасників, їх міжособистісної комунікації; різноплановістю й динамікою процесів взаємообміну змістовими напрямками, видами, формами та прийомами діяльності; цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї навчальної діяльності й взаємодії. Відтак, діалогічна навчальна взаємодія, що забезпечується застосуванням засобів інтерактивності, спрямована на вдосконалення моделей поведінки й діяльності студентів/школярів як рівноправних учасників педагогічного процесу.

Безумовно, реалізація моделі інтерактивної навчальної взаємодії передбачає пошук і знаходження педагогічного сенсу того, що відбувається, його освітньо-виховну інтерпретацію на основі особистісних смислів студентів і школярів. У ситуації вибору діалогічна свідомість педагога завжди робить вибір на користь студентів/учнів, як правило, ігноруючи власні потреби. Інший складник такої взаємодії – «діалогічність» змісту освіти, що також пов'язано з гуманістичними пріоритетами в освіті. Зауважимо, що спеціальний розгляд питання змісту освіти як предмета спілкування між педагогом і студентом є необхідним для формування цілісного уявлення про феномен навчальної діалогічної взаємодії в умовах вищої школи.

Оскільки навчальна діалогічна взаємодія як особистісно орієнтована взаємодія може вивчатися лише в межах суб'єкт-суб'єктного підходу (А. Бойко), то її адекватне розуміння неможливе без усвідомлення характеристики суб'єкта в його ставленні до об'єкту, тобто до предмета педагогічного спілкування, визначення його ролі та місця по відношенню до викладача/учителя і студента/школяра.

Предмет навчальної взаємодії (це можуть бути всі сфери людської діяльності й пізнання: внутрішній світ людини, міжособистісні стосунки, навколишній світ, наукові знання тощо) є одним із найважливіших чинників виникнення й побудови діалогу. Разом з тим, предмет навчальної діалогічної взаємодії повинен відповідати двом умовам. Перш за все, в ньому повинні бути втілені інтереси та смисли, які займають в даний момент часу одну з провідних позицій в ієрархії мотивів суб'єкта. Крім того, кожен із партнерів повинен мати своє власне, відмінне від іншого, бачення

цього предмета спілкування. Зміст предмета спілкування породжує в учасників індивідуальні смисли, які перетинаються в ході навчальної діалогічної взаємодії, в результаті чого виникає загальне смислове поле.

Загальна смислове поле є якісно іншим утворенням по відношенню до вихідних індивідуальних сенсів. У результаті «взаємодії» смислів для індивідуальної свідомості відкриваються нові сфери, що були приховані від неї внаслідок одностороннього сприйняття дидактичного змісту. При цьому відбувається не лише подвоєння смислів за рахунок арифметичного додавання, але й їх переосмислення на новому рівні узагальнення. З огляду на це загальне смислове поле виступає носієм і генератором нових смислів (пізнавальних, емоційних, оцінювальних та інших) обох партнерів. Саме тому, на думку педагогів і психологів, можна говорити про рівність позицій партнерів у навчальній діалогічній взаємодії, про те, що вони відкривають один одному новітні обрії бачення предмета. Тож відсутність перетину смислів фактично зумовить наявність двох різних предметів спілкування, а повне злиття – до неможливості утворення якісно нового смислового поля, що призведе до непотрібності самого спілкування. Розуміння предмета спілкування як єдиного смислового поля робить більш зрозумілою характеристику «діалогічності» як відкритості. Відкритість у навчальній діалогічній взаємодії вбачається не як відкритість взагалі, а як здатність презентувати свою позицію-ставлення щодо предмета педагогічного спілкування. Прояв відкритості поза предметом дидактичної взаємодії буде виглядати як монологічний прояв особистості.

Сучасний вимір навчальної взаємодії також детерміновано розробкою нових підходів до визначення базових компетентностей особистості. Результати досліджень міжнародної організації «The Partnership for 21st Century Skills» (P-21) дали можливість визначити компетентності поглибленого навчання, які було названо компетентностями навчання у XXI столітті – «4 C» навчання у XXI столітті «The Four Cs of 21st century learning»:

- колаборація (collaboration);
- спілкування (communication);
- критичне мислення (critical thinking);
- творчість (creation).

У руслі визначення стратегічних пріоритетів педагогічної взаємодії комунікативні уміння потрактовано як: чітке спілкування, тобто ефективне формулювання думок та ідей, з використанням усних, письмових та невербальних комунікативних навичок у різних формах та контекстах; ефективне слухання, за допомогою якого розшифровуються значення, включаючи знання, цінності, ставлення та наміри; використання спілкування для досягнення цілого ряду цілей (наприклад, для інформування, повчання, мотивації та переконання); використання різних засобів масової інформації та

технологій, які апріорі дають можливість оцінити вплив та їх ефективність в різноманітних середовищах (включаючи багатомовні та багатокультурні).

Сучасний «Образ–Я» вчителя розглядається як інтеграція трьох систем: педагогічна діяльність, педагогічна взаємодія, особистий розвиток педагога. Трансформації, які відбуваються в цих системах зумовлюють потребу в формуванні здатностей педагогів розвивати власні здібності й якості, акцептувати вчинки й дії, які сприяють самореалізації й професійному росту. У системі освіти України утверджується новітній тип зв'язку цифрового суспільства й педагога, внаслідок чого формується нове середовище його діяльності. Визначальними є власні ціннісні орієнтири педагога, який усвідомлює масштаби глобалізаційних змін, є відкритим для діалогу зі світом, конструктивного спілкування зі світовими культурами, здатний сприймати нову інформацію, володіє професійними навичками, є відповідальним за свої педагогічні дії. Виходячи з цих позицій Л. Хімчук було обґрунтовано поняття компетентності конструктивної педагогічної взаємодії як професійної якості педагога, що виразняється в чотирьохкомпонентній структурі здатностей: створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу; реалізувати стратегії ефективної комунікації; співпрацювати з іншими; розв'язувати конфліктні ситуації.

Здатність створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу у ході реалізації різних форм і методів навчання передбачає: спрямовувати власні думки, почуття й емоції в позитивне русло; створювати інформаційні образи навчального матеріалу; розширювати й збільшувати канали сприймання й обробки навчальної інформації; застосовувати мистецькі й цифрові технології для збагачення інтелектуальних профілів й почуттєво-емоційних станів учнів; підтримувати позитивний почуттєво-емоційний фон на всіх етапах навчального процесу.

Здатність до ефективного спілкування поєднує низку умінь: чітко формулювати думки та ідеї, використовуючи усне, письмове та невербальне спілкування у різних формах та контекстах; отримувати інформацію на слух, сприймання знань, цінностей, ставлення та намірів співрозмовників; використовувати спілкування для інформування, навчання, мотивування та переконання; уміння використовувати різноманітні цифрові та інтернет технології для успішного спілкування; уміння ефективного спілкування у диверсифікованих середовищах у т.ч. багатомовних та полікультурних.

Здатність до співпраці з іншими інтегрує такі уміння: ефективно працювати з різними командами; виявляти гнучкість і готовність бути корисними; йти на необхідні компроміси для досягнення спільної мети; приймати спільну відповідальність за співпрацю; цінувати індивідуальні внески, зроблені кожним членом команди.

Здатність до розв'язання конфліктних ситуацій виявляється у використанні системного мислення; формулюванні судження та рішення; встановленні причинно-наслідкових зв'язків; розв'язуванні проблеми шляхом застосування стратегії безпрограшного розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають в результаті вікових, гендерних, інтелектуальних, фізичних, етнічних, конфесійних, соціальних відмінностей між суб'єктами навчального процесу.

Розроблена дослідницею компетентність конструктивної педагогічної взаємодії структурована таким чином, що кожен компонент відповідає одній з чотирьох груп умінь XXI століття й характеризується проєктивно-прогностичною спрямованістю. Для конструктивної педагогічної взаємодії має першорядне значення ефективне спілкування, через безпосередній зв'язок з комунікативними вміннями (перше «С»). Здатність створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу вимагає наявності креативних умінь (друге «С»). Здатність до співпраці з іншими підкреслює доцільність розвитку колаборативних умінь (третє «С»). Коли активізується здатність до розв'язання конфліктних ситуацій, виникає необхідність функціонування умінь критично мислити (четверте «С»). Л. Хімчук доведено, що конструктивна педагогічна взаємодія вимагає проєктування педагогічних дій в уяві, що створює можливість для інтерпретації майбутнього розвитку освітньої ситуації (футурологічна, «ф'ючерсна» компетентність) [25].

Отже, узагальнюючи, можемо констатувати, що при організації навчальної взаємодії необхідно орієнтуватися на пошук в предметі спілкування актуальних особистісних смислів і визначення свого власного бачення. У наш час навчальна взаємодія педагога і студентів потребує подальшого методолого-теоретичного обґрунтування, а також сприйняття й усвідомлення її викладачами вишів та вчителями шкіл на прикладному рівні. Ми переконані, що засадничим чинником реформування освіти України в сучасному вимірі є передусім збереження індивідуальності студента та учня, його унікальності в усіх можливих відбиттях, різноаспектності потреб і прагнень, здібностей і можливостей, мотивів та інтересів. Доцільно підкреслити, що лише в процесі педагогічно доцільної навчальної взаємодії студенти/учні й викладачі/вчителі найяскравіше виявляють себе, глибше пізнають один одного, досягають взаєморозуміння. Завдяки організації такої дидактичної взаємодії студент/учень усвідомлює сенс власного життя й діяльності, окреслює власну траєкторію розвитку, розробляє план дій і реалізує його, на основі чого відбувається оцінка, корекція чи навіть зміна поставлених цільових орієнтирів.

Література до параграфа

1. Artur S. J. The German and Russian Ideology on M. Bakhtin. London : Routledge, 1997. 213 p.
2. Bakhtin M. M. The dialogical imagination. Oxford : University Press, 1981. 217 p.

3. Bohm D. Dialogue – a proposal. The informal educational archives. Oxford : University Press, 1991. 450 p.
4. Crowell S. Tutoring research group. Journal of Cognitive Systems Research. 1999. № 1. P. 35–51.
5. Habermas J. Communication and evolution of society. London : Heinemann, 1997. 74 p.
6. Laurillard D. Rethinking school teaching. A framework for the effective use of technology. London : Routledge, 1993. 370 p.
7. Wilson B. A review of cognitive teaching models. Education Technology Research and Development. 1999. № 39. P. 47–64.
8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
9. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : Прайм-еврознак, 2004. 672 с.
10. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
12. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
13. Ісаєва С. Д. Комунікативна педагогіка Томаса Гордона. Київ: ПанТот, 2014. 164 с.
14. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Вісник Львівського університету. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 17–25.
15. Колесникова І. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М. : Академия, 2005. 256 с.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
17. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера. М. : Изд. Института философии РАН, 1999. 133 с.
18. Марченко О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Режим доступу: URL: <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>
19. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
20. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. Лондон : Панпринт, 1998. 1064 с.
21. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. М. : Академический проект, 2004. 864 с.
22. Тимчук Л. І. Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку. Київ: Видавництво «LAT&K», 2015. 390 с.
23. Федотова Е. Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1997. 114 с.
24. Франк С. Л. Сочинения. М. : Правда, 1990. 608 с.
25. Хімчук Л. І. Конструктивна педагогічна взаємодія як одна з базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. Вип. 3–4 (97–98). С. 146–159.