

ДІАЛОГ ЯК МЕХАНІЗМ АКСІОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі теоретичного обґрунтування діалогу як механізму аксіогенезу особистості в освітньому процесі та виокремлення сутнісних аспектів діалогізації освітнього середовища вищої школи. Обґрунтовано, що провідними цілями сучасної вищої освіти в контексті її гуманітаризації є загальнокультурні орієнтири, які дозволяють замінити власне когнітивний підхід на смислотворчий, де і викладач, і студент є активними суб'єктами освітнього діалогу. Показано, що освітній діалог виступає зовнішньою спонкою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, становлення його ціннісно-сислової сфери, а рівень діалогізації освітнього середовища може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти. На підставі емпіричного дослідження визначено, що у реальному освітньому процесі найбільшою перешкодою у діалогізації освітнього середовища є догматичність, формалізованість освітнього процесу та закритість, стереотипність ролівої поведінки викладачів та студентів.

Ключові слова: особистість, освітній процес, діалог, цінності, смисл, аксіогенез, фасилітація.

Постановка проблеми. Сучасні вищі навчальні заклади більше схиляються до прагматичного навчання, так званої «підготовки професіоналів-функціонерів». Масова практика вищої професійної освіти переважно будується як система раціональних знань з її жорсткою передбачуваністю, однозначністю та формалізованістю. Цьому прагматичному підходу, що, безумовно, має свої позитивні сторони, відповідає і зміст освіти.

Водночас у сучасних філософській та психологічній науках постулюється теза про те, що освіта передбачає не лише засвоєння студентами перетвореного соціального досвіду і розвиток особистості на цій основі, але й створення образу світу і свого власного образу в цьому світі. Відбувається зміна ідеалу освіти, її перехід від знаннєвої, когнітивної парадигми до культуротворчої, гуманітарної, від «людини освіченої» до «людини культури» [7].

Науковці зазначають, що традиційна організація педагогічного процесу відображає логіку предметних відношень (Г. О. Балл, Г. В. Берулава, І. Д. Бех, В. С. Біблер, В. П. Зінченко, Л. Н. Коган, С. В. Кульневич, М. К. Мамардашвілі, Ю. В. Сенько, В. В. Сериков, Г. Л. Тульчинський, Ю. В. Шатін та ін.). Відтак, якщо передавати ціннісно-сміслові знання в логіці предметних відношень, то будуть засвоюватися окремі знання, вміння і навички, але не цінності. У даній ситуації чужий суспільний досвід, який пред'являється студентам у вигляді змісту освіти, часто виключає суб'єктивні моменти, виявляється відчуженим щодо особистості студента. Дослідники стверджують, що педагогічний аспект проблеми відродження людини як суб'єкта культури полягає в гуманітаризації освіти, у впровадженні діалогу в освітній процес.

Тому **метою** статті стало теоретичне обґрунтування проблеми діалогу як механізму аксіогенезу особистості в освітньому процесі та виокремлення сутнісних аспектів діалогізації освітнього середовища вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Насамперед важливо зазначити, що сьогодні необхідно говорити не лише про гуманітаризацію навчальних предметів, але й гуманітаризацію самого навчального процесу, освітнього середовища загалом, де актуалізується особистісний досвід як студентів, так і викладачів. У цьому зв'язку В. В. Сериков зазначає: «Прагнучи зробити освіту максимально «раціональною», ігноруючи її гуманітарний аспект, ми... втрачаємо процес навчання як певну цілісність, оскільки цей процес гуманітарний, психологічний, особистісний за своєю суттю» [8, с.132]. Як наслідок, – особистість з теоретичним мисленням, здатна обговорювати будь-які теми, але

безпорадна в ситуаціях особистісного вибору та самовизначення.

Освіта – це завжди особистісні стосунки людей, яких разом звели цінності освіти. Центральними в процесі освіти є стосунки між викладачем і студентом, відносини «викладання – учіння». В сучасному освітньому процесі ці сфери діяльності розділені і протиставлені одна одній, при цьому жорстко закріплені за викладачем і студентом соціальні ролі того, хто вчить, і того, кого вчать; того, хто знає, і того, хто не знає.

Пошук, знаходження, осмислення цінностей, представлених у змісті освіти, робить освіту суб'єктною, такою, що розвиває активність особистості студента (О. Б. Бабошина, М. М. Бахтін, В. С. Біблер, М. Бубер, О. О. Галицьких, М. С. Каган, М. В. Кларін, С. В. Кульневич, Ю. М. Лотман, Ю. В. Сенько та ін.). Досвід внутрішньої смислопошукової діяльності є, згідно з гуманітарною парадигмою, специфічним компонентом змісту освіти. Розуміння механізмів актуалізації смислопошукової активності приводить до інакшої, відмінної від традиційного типу, навчально-виховної взаємодії.

Дослідники констатують, що основною умовою наповнення освітніх ситуацій смыслом, є її включеність у «живу» діяльність, яка передбачає актуалізацію в людини спів-присутності, спів-дії, спів-чуття, спів-переживання, спів-участі [2; 4; 6; 7]. Тому освіта як сфера співдіяльності суб'єктів повинна бути побудована на суб'єкт-суб'єктних стосунках. У відповідності до цього педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, партнерству, діалогу, орієнтації на реальну свободу особистості, яка розвивається. У діалозі народжуються смисли, утверджуються позиції, вибудовуються у певну ієрархію цінності, актуалізуються суб'єктні потенціали, створюються умови для унікальної взаємодії, обміну думками, почуттями і цінностями. При цьому рефлексія є основою внутрішньої мотивації особистості, поглиблює процеси осмислення.

Дослідження цілої низки науковців дозволили визначити діалог як унікальний всеохоплюючий спосіб існування культури, середовище становлення ціннісно-смыслової сфери (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, С. В. Белова, І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, А. О. Вербицький, О. О. Галицьких, В. П. Зінченко, М. С. Каган, З. С. Карпенко, М. В. Кларін, О. І. Климишин, С. В. Кульневич, Г. М. Кучинський, Д. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, Ю. В. Сенько, А. В. Серий, В. І. Слободчиков, М. С. Яницький та ін.). Діалог осмислюється як універсальний простір перетворення особистості, як поле актуалізації суб'єктних ресурсів людини. У діалозі з іншим, як зазначає Ю. В. Сенько, відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і студента, виникають стосунки нового типу: взаємини співпраці у досягненні спільних цілей і співтворчості [7]. Відтак, становлення ціннісно-смыслової сфери студента лежить у площині діалогічного підходу.

М. С. Каган, аналізуючи «способи зняття цінностей, опредмечених у різних продуктах діяльності людей», виокремлює наступні: 1) комунікацію як передачу готових пакетів інформації за допомогою монологічних знакових систем (інформація іншого про те, які мої ціннісні орієнтації); 2) духовне спілкування як долучення до цінностей на основі діалогу, рівноправного партнерства, кооперації [3, с. 294]. Автор зазначає, що якщо акт комунікації базується на маніпуляції свідомістю іншої людини, адресований усім і практично зводить навчання до навічання, то акт спілкування інтенціональний – звернений до кожного індивідуально, забезпечує можливість студенту самостійно будувати свою систему цінностей у процесі переживання ціннісних позицій, емоційного та рефлексивного ставлення до цінностей інших та своїх власних, що перетворює ціннісне ставлення у цілісно-духовне [3].

Відтак, діалог є, насправді, максимально адекватним середовищем та водночас механізмом професійно-особистісного аксіогенезу студента. Очевидно, що метод діалогу в освіті спрямований у першу чергу на створення специфічного освітнього діалогічного середовища і м'яке, делікатне управління процесами, що відбуваються в цьому середовищі. Усвідомлення викладачами необхідності організації навчання через конструювання адекватних освітніх ситуацій, що актуалізують суб'єктні позиції студентів, базується на

усвідомленні особистісної рівності суб'єктів освіти, відкритості, довірі та позитивному особистісному ставленні один до одного.

Варто зазначити, що конструювання освітнього діалогу як активної форми навчання і спілкування передбачає розвиток діалогічності викладача, діалогічності змісту освіти та діалогічності студента [5].

Важливими чинниками діалогізації освітнього середовища вищої школи є діалогічна культура як викладачів, так і студентів. Однак педагогічна практика засвідчує, що однією із серйозних перешкод діалогізації освітнього середовища вищої школи є неготовність викладача до повноцінних діалогічних стосунків. Мова йде перш за все про особистісну готовність. Тут варто ще раз нагадати, що в діалог здатна вступити людина, яка готова до реалізації своєї свободи у взаємодії з іншими людьми. Свобода є і передумовою діалогу, і прикметною рисою його здійснення, і деякою мірою його результатом. Діалог – це спілкування, центроване на процесі, а не на результаті. Співбесідники не ставлять за мету вплинути один на одного, але при цьому діалог створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки особистісне зростання обов'язково передбачає свободу самореалізації. Саме ця свобода бути самим собою відіграє в діалозі провідну роль [1].

Аналізуючи діалог як основу повноцінного реального міжособистісного спілкування, С. Л. Братченко виокремлює такі атрибути діалогу: свобода співбесідників, їх рівноправність (взаємне визнання свободи), особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння [1]. Порушення цих прав деформує комунікативний простір, і спілкування перестає бути діалогічним. Реалізуючи свої комунікативні права, особистості необхідно водночас поважати також права співбесідника. Відмова від комунікативної відповідальності є перешкодою для здійснення діалогу і проявом маніпулятивних форм спілкування. С. Л. Братченко підкреслює, що гарантований простір свободи не лише створює умови для самореалізації співбесідників, але й підвищує їхню самоповагу, впевненість у собі, когнітивну й емоційну розкутість, стимулює самопізнання, вміння спілкування, а також сприяє формуванню гуманістичних цінностей, визнанню того, що поза мною, у світі не-Я є щось, принципово відмінне від просто зовнішніх умов, а саме – інші Я, рівноцінні моєму Я [1]. У термінах К. Роджерса цей аспект визначається як істинність самовираження, конгруентність. Прийняття власної свободи вимагає певних зусиль, але при цьому людина отримує шанс реалізувати свій потенціал свободи і відповідно перед нею відкривається простір особистісного зростання [6].

Можна констатувати, що у реальному педагогічному спілкуванні досягнення рівності є дуже непростою проблемою. Особливо в педагогічних ситуаціях, де співбесідники мають об'єктивні соціально регламентовані ознаки нерівності. Комунікативні права і відповідальність у діалозі покликані зафіксувати межі свободи співбесідників і перейти, таким чином, до невіддільних стосунків. Це означає перестати ставитися до іншої людини як до об'єкта і визнати її суб'єктність, поставитися до неї як до особистості. У діалозі співбесідник – не об'єкт впливу, а «суб'єкт звертання» (М. М. Бахтін).

Практика просвітницької роботи громадських об'єднань у рамках неформальної освіти дорослих наочно демонструє реальну можливість і високу продуктивність (з точки зору ефективності навчання, завдань особистісного зростання учасників, а також вирішення конкретних міжособистісних проблем) діалогічних стосунків навіть у дуже складних ситуаціях взаємодії нерівноправних (за об'єктивними критеріями) співбесідників.

Таким чином, роль викладача у контексті діалогізації освітнього середовища бачиться нам як провідна. Саме він відповідальний не лише за діалогічну організацію навчального процесу, але і за розвиток діалогічної культури студентів. При цьому ми звертаємо увагу на два важливі аспекти, що визначають рівень його діалогічної культури як викладача:

- 1) якою мірою педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність);
- 2) якою мірою він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність).

Ці два аспекти взаємопов'язані, другий базується на першому, впливає з нього.

Саме здатність викладача допомогти студентам у складному процесі їх професійно-особистісного становлення, його готовність забезпечити необхідні для цього умови і становить суть його здібності як фасилітатора.

Відтак, конструюючи діалогічний простір розвитку особистості, педагог також визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки, працюючи на основі діалогу з іншою особистістю, він, безумовно буде працювати із самим собою. Цей процес повинен відбуватися як взаємна реалізація (спів-реалізація), як спів-буття, як значуща подія. Ця спів-діяльність повинна бути емоційно-смісловою спільністю для суб'єктів, при цьому зберігається відмінність в операціональному складі дій і функцій, що виконуються студентами та викладачами.

Аналіз результатів емпіричного дослідження. З метою вивчення особливостей діалогізації освітнього середовища ми розробили анкети для викладачів та студентів, котрі за допомогою семантичної семизначної шкали повинні були оцінити наведені нижче характеристики освітнього процесу, що утворюють біполярні пари:

- ◆ суб'єкт-суб'єктний, діалогічний характер стосунків викладачів та студентів – маніпулятивний (суб'єкт-об'єктний) характер педагогічних стосунків, домінування викладача;

- ◆ контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси) – догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань і норм, котрі підлягають безумовному засвоєнню;

- ◆ ігровий характер навчально-виховної взаємодії через створення ситуацій імітації, моделювання, імпровізації – ригідність навчальних методів, відсутність можливостей програвання, моделювання навчальних ситуацій;

- ◆ відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення невизначених, парадоксальних фактів, які не мають однозначного тлумачення – однозначність, закритість освітнього матеріалу;

- ◆ експресивність (відкритість щодо внутрішнього світу) суб'єктів освіти (викладачів та студентів) – закритість, стереотипність рольової поведінки як викладачів, так і студентів;

- ◆ створення умов для актуалізації ціннісно-сміслової сфери суб'єктів освіти (як студентів, так і викладачів) у навчальному процесі – відсутність можливостей для осмислення освітнього матеріалу, смислопошукової активності, розвитку ціннісно-сміслової сфери;

- ◆ щире зацікавлення, емпатійне співпереживання та доброзичливість як загальний емоційний фон стосунків між студентами та викладачами – відчуженість та байдуже ставлення до того, що відбувається;

- ◆ повага до особистості, що базується на дотриманні особистісних кордонів, – відсутність взаємоповаги, постійне порушення особистісних кордонів.

При цьому оцінювання відбувалося з двох позицій:

- 1) бажаності (необхідності) цих характеристик освітнього процесу для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців;

- 2) наявності (присутності) характеристик у реальному освітньому процесі.

У дослідженні взяли участь 95 студентів – майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів та 37 викладачів.

Результати емпіричного вивчення (за семизначною шкалою) розуміння викладачами та студентами необхідності вибудовувати освітній процес з діалогічних позицій та реального стану діалогізації освітнього середовища представлені у табл. 1.

Водночас можна стверджувати, що реальна ситуація освітнього процесу істотно відрізняється від бажаної. При цьому критичнішими в оцінюванні всіх освітніх характеристик виявилися студенти. Найнижчі оцінки як у викладачів, так і у студентів отримала така характеристика, як «контекстуальність освітнього процесу – його

орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси)» (2.8 та 3.1 відповідно).

Більшість викладачів вважає, що реальний навчальний процес будується на засадах поваги до особистості та дотриманні особистісних кордонів (5.8), а стосунки між викладачами і студентами мають суб'єкт-суб'єктний характер (5.6).

Студенти ж найчастіше незадоволені формалізованістю освітнього процесу (3.1) та закритістю, стереотипністю рольової поведінки викладачів та студентів (3.3). На відміну від викладачів, студенти вважають, що стосунки викладачів зі студентами часто носять маніпулятивний характер (4.1) та у педагогічному спілкуванні спостерігається відчуженість та байдуже ставлення (4.1). Незадоволені студенти і недостатньою актуалізацією ціннісно-сміслової сфери в навчальному процесі (4.3), а також стосунками з викладачами, які не завжди базуються на взаємоповазі (4.3).

Таблиця 1

Порівняльна оцінка (на підставі середніх значень) викладачами та студентами бажаності та наявності діалогічних характеристик освітнього процесу

Назва характеристики	Викладачі		Студенти	
	Оцінка бажаності	Оцінка наявності	Оцінка бажаності	Оцінка наявності
Суб'єкт-суб'єктний характер стосунків	6.8	5.6	6.5	4.1
Контекстуальність освітнього процесу	6.0	2.8	6.0	3.1
Ігровий характер навчальної взаємодії	6.2	4.4	6.4	4.5
Відкритість освітнього матеріалу	6.1	5.2	6.1	4.6
Експресивність суб'єктів освіти	5.6	3.8	5.6	3.3
Актуалізація ціннісно-сміслової сфери суб'єктів освіти	6.6	5.5	6.4	4.3
Емпатійні, доброзичливі стосунки	6.5	5.5	6.6	4.1
Повага до особистості	6.9	5.8	6.8	4.3

Отже, емпіричне дослідження показало недостатню готовність (на рівні осмислення) суб'єктів освіти до розбудови освітнього діалогу. Якщо ж проаналізувати представленість (з точки зору суб'єктів освіти) діалогічних параметрів у реальному освітньому процесі, то найбільшою перешкодою у діалогізації освітнього простору є догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань, котрі підлягають безумовному засвоєнню, а також закритість, стереотипність рольової поведінки викладачів та студентів. Тут варто особливо підкреслити, що саме завдяки щирості та відкритості суб'єктів освіти (викладачів та студентів) та контекстуальності освітнього змісту як його орієнтованості на особливості внутрішнього світу особистості студента, створюються як формальні, так і змістові умови для розгортання діалогічного процесу.

На наш погляд, у першу чергу варто звернути увагу на розвиток у викладачів рефлексивної культури, що є передумовою розвитку культури діалогічної. Адже основним компонентом рефлексивної культури є адекватне ставлення людини до самої себе, а також осмислено-пізнавальне ставлення до світу, до своєї професійної діяльності, до інших людей як суб'єктів, що лежить в основі готовності до розбудови діалогічних взаємин.

Висновки. Отже, провідними цілями сучасної вищої освіти в контексті її гуманітаризації мають бути загальнокультурні орієнтири, які дозволяють замінити власне

когнітивний підхід на смислотворчий, де і викладач, і студент є активними суб'єктами освітнього діалогу.

Діалог передбачає перетворення дій викладача із самодостатніх, монологічно замкнених на рівні професійного покладання цілей і зовнішніх стосовно навчальних дій студента – у спільну зі студентами пізнавальну діяльність. Він виступає зовнішньою спонукуючою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, становлення його ціннісно-сислової сфери, а рівень діалогізації освітнього середовища, на наш погляд, може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти.

Емпіричне дослідження засвідчило деформацію професійної діяльності викладача, що проявляється в орієнтованості на формальні показники діяльності, небажання відмовитися від застарілих стереотипів, орієнтацію на формалізованість і авторитаризм викладання. Викладачі, котрі відповідальні за створення діалогічного освітнього середовища, і на особистісному, і на професійному рівнях недостатньо готові до впровадження діалогу в світній процес.

Тому **перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей діалогічної культури викладачів.

1. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 201–222.

2. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: Монография / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.

3. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 204 с.

4. Зинченко В. П. Перспективы ближайшего развития развивающего образования / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–4.

5. Радчук Г. К. Аксиопсихологія вищої школи. Монографія / Г. К. Радчук // Видання друге, розширене і доповнене. – Тернопіль, ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.

6. Роджерс К. Современный подход к ценностному процессу / К. Роджерс // Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – С. 388–411.

7. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М., 1999. – 272 с.

REFERENCES

1. Bratchenko, S. L. (1997). Mezlichnostnyy dialog i yego osnovnyye atributy [Interpersonal dialogue and its main attributes]. In *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoy psikhologii* [Psychology with a human face: a humanistic perspective in post-Soviet psychology]. [ed. D. A. Leontief, V. G. Shchur]. M. : Smysl, 201-222 (rus).

2. Dyakonov, G. V. (2007). Osnovy dialogicheskogo podkhoda v psikhologicheskoy nauke i praktike: Monografiya [Fundamentals of the dialogical approach in psychological science and practice: Monograph]. Kirovograd : RIO KGPU V.Vinnichenko (rus).

3. Kagan, M. S. (1997). Filosofskaya teoriya tsennosti [Philosophical theory of value]. SPb. : TOO TK «Petropolis» (rus).

4. Zinchenko, V. P. (2000). Perspektivy blizhayshego razvitiya razvivayushchego obrazovaniya [Prospects for the nearest development of developing education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education], 2, 18-4 (rus).

5. Radchuk, G. K. (2014). Aksiopsikhologiya vyshchoi shkoly: Monografiya [Axiopsychology of the high school: Monograph]. Ternopil : TNPU V.Gnatyuk (ukr).

6. Rodgers, C. (2002). Sovremennyy podhod k tsennostnomu protsessu [Modern approach to the value process]. In Rogers C, Freiberg J. *Svoboda uchit'sya* [Freedom to learn]. M. : Smysl (rus).

7. Sen'ko, Yu. V. (2000). Gumanitarnyye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya [The humanitarian foundations of teacher education]. M. : Publishing center «Akademiya» (rus).

8. Serikov, V. V. (1999). Obrazovaniye i lichnost'. Teoriya i praktika proyektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. M., 1999 (rus).

Halyna Radchuk

DIALOGUE AS A MECHANISM FOR PERSONALITY AXIOGENESIS IN THE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION PROCESS

The article is focused on theoretical argumentation of the dialogue as a mechanism for personality axiogenesis in educational process and separation of essential dialogue aspects in higher educational environment. The author argues that general cultural orientations are main goals of modern higher education in the context of its humanization. This allows to replace the actual cognitive approach with sense creation one, where both teacher and student are active subjects of educational dialogue. It is shown that educational dialogue is an external stimulus of internal initiation of personal and professional formation in future specialists, as well as formation of their value-semantic sphere. The level of dialogue in educational environment can serve as a measure of implementation of personality and developmental potential in education. On the basis of empirical research it is determined that dogmatism, formalization of educational process, and closeness, stereotyped role of teachers' and students' behavior are the greatest obstacles for educational environment becoming more dialogue driven in real-life educational process.

Keywords: *personality, educational process, dialogue, values, sense, axiogenesis, facilitation.*