

3. Величко С.П. Сучасне освітнє середовище та його вплив на природничо-математичну і технічну освіту / С.П.Величко. – Наукові записки. – Вип. 77. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2008 – Ч.2. – С.3-8

4. Величко С.П. Особисті якості викладача, їх роль і місце у формуванні педагогічних компетентностей / С.П.Величко. – Зб. наук. Праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І.Огієнка. – Серія: педагогічна / [Редкол.: П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський нац. ун-т. – 2011. – Вип.17. – С.138-141

5. Гончаренко С. Наука і навчальний предмет / Семен Гончаренко. – Наукові записки. – Вип.66. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2006 – Ч.1. – С.3-11

6. Експеримент на екрані комп'ютера [Монографія] / Ю.О.Жук, О.М.Соколюк та ін. За ред. Ю.О.Жука. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 180 с.

7. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В.А.Караковский. – М., 1992

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Величко Степан Петрович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім.В.Винниченка.

**Мороз Іван Олексійович** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретичної та експериментальної фізики Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.

*Коло наукових інтересів:* проблеми дидактики фізики та підготовки високопрофесійних фахівців.

УДК 159.09.018

## ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАЛОГУ

*Геннадій ДЬЯКОНОВ (Кіровоград)*

**Актуальність.** Сучасні тенденції соціального, політичного, економічного і культурного розвитку суспільства свідчать про «цивілізаційну», «глобальну», «антропологічну» кризи. Масштабні події в світі зумовлюють глибокі перетворення в культурі й все більше впливають на зміст і стратегії вищої освіти. Стає все більш очевидно, що, незважаючи на досягнення сучасної цивілізації, «ринково-речовий підхід до людини» вичерпав себе і тому культура та освіта повинні виходити в принципово новий вимір буття – гуманітарно-антропологічний (В. І. Слободчиков, [9]), особистісно-смісловий (Д.О.Леонтьев, [8]), діалогічно-екзистенційний (М. М. Бахтін, [1; 2]; М. Бубер, [7]; В. С. Біблер [3; 4]). Ці виміри пов'язані з усвідомленням суб'єктивної реальності, розумінням унікальності кожної особистості й пошуком засобів становлення цілісної людини. У наш час виявився величезний розрив між предметно-технічною, соціально-функціональною компетентністю сучасної людини та її гуманітарно-духовною культурою, професійно-творчою самореалізацією і здатністю до морально-особистісного саморозвитку.

Традиційна система освіти декларує ідеї гуманізації та особистісного підходу, але насправді залишається предметно-центрованою і орієнтованою на об'єктивні, раціональні способи пізнання та зовнішньо-кількісні результати. В останні роки в науці все більше виявляється недостатність і неспроможність традиційної «суб'єкт-об'єктної» – монологічної – системи освіти і усвідомлюється необхідність переходу до нової – «суб'єкт-суб'єктної» – культуро-

діалогічної парадигми освіти. Сучасна педагогіка переживає кризу «традиційної гуманітарності», «кризу раціональності», «кризу цінностей» (О.Г. Асмолов, Є.В. Бондаревська, М.А. Гусаковський, В.П. Зінченко, І.А. Колесникова, Н.Л.Коршунова, В.В. Краєвський, В.В. Серіков, В.І. Слободчиков та ін), яка супроводжується «конфліктом парадигм» (Є.А. Ямбург). Стає очевидною недосконалість поведінково-відтворювальної, когнітивно-поняттєвої моделі засвоєння екзистенційно-гуманітарного досвіду, що зорієнтована на предметно-речову сферу реальності. Все це зумовлює актуальність пошуку нової моделі соціально-гуманітарного знання та нових способів педагогічної діяльності, які включали б цінності й смисли самого буття людини, суб'єктивність і суб'єктивність конкретної особистості. У пошуках нових можливостей гуманізації освіти в ХХІ столітті психологи і педагоги, філософи і соціологи звертаються до парадигми діалогу, яка розглядається як основа буття і спілкування, розвитку особистості й духовності, мислення і творчості людини.

**Мета цієї статті** полягає в тому, щоб теоретично дослідити деякі передумови і погляди, принципи та закономірності діалогічного підходу в розбудові нової – гуманітарно-духовної – освіти у вищій школі.

**Постановка проблеми.** Аналіз педагогічної, психологічної, філософської та культурологічної літератури показує, що діалогічність спілкування і мислення є умовою, принципом і способом досягнення людиною соціального світу, культури, творчості та

саморозвитку людини. Сучасні мислителі й вчені приходять до переконання, що утвердження принципів діалогу у сфері навчання і виховання, соціалізації та професіоналізації особистості сприяє побудові простору культури й освіти, впровадженню інноваційних методів і технологій та створенню умов для творчості й самоактуалізації особистості.

Багато психологів і педагогів все більше усвідомлюють діалогічну природу базових принципів, категорій і закономірностей педагогіки. На думку дослідників, численні педагогічні поняття (навчальна діяльність, навчальна задача, теоретичне узагальнення, навчальна дискусія, навчальний діалог) є поняттями-проблемами, тобто поняттями діалогічного типу, які можуть бути досліджені і повинні бути розроблені в умовах навчання. Це означає, що освітній процес необхідно організувати не як формальне відтворення понять, прийомів, способів мислення, а як стратегію розвитку особистісного спілкування та індивідуально-творчого мислення. У той же час слід зазначити, що жодна педагогічна або психологічна концепція не розкривають повністю проблем сучасної вищої школи, сучасної системи навчальної діяльності. Внаслідок цього розвиток теорії та практики діалогу у сфері освіти, є важливим завданням і перспективою науково-практичних досліджень в педагогіці вищої школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У психології категорія «діалог» розглядається як вища форма сприйняття і пізнання людини людиною (Б.Г.Ананьев, О.О.Бодальов, А.В.Петровський, В.А.Петровський, Т.О.Флоренська) та взаємовпливу і взаємодії суб'єктів (Б.Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, М.М.Обозов). Вона пов'язана із соціальною перцепцією (Г.М. Андреева, Б.Д. Паригін, Б.А.Сремеев, В.М.Панфьоров), з міжособистісними відносинами (Н.П.Анікеєва, О.І.Донцов, Я.Л.Коломінській), із розвитком «Я-концепції» (Л.І.Божович, В.П.Зінченко, І.С.Кон, Б.В.Кайгородов, Р.С.Немов, Д.В.Ольшанській).

Багато педагогів вивчають діалогічне спілкування в процесі педагогічної праці (Б.З.Вульф, В.А. Кан -Калік, Н.В.Клюєва) та досліджують його вплив на професійну самосвідомість (Л.М.Мітіна, Р.М.Фатихова, Е.Л.Федотова), становлення культури спілкування молодого вчителя (В.В.Горшкова, Н.Н.Журавльов, Л.І.Малигон), формування комунікативної компетенції (Ю. Н. Емельянов, М.М.Лукьянова, В.В.Рижов), розвиток індивідуальності (О.С.Гребенюк, Є.А.Клімов, Е.Л.Федотова), формування професійно-педагогічних умінь (Б.С.Гершунській,

Л.Ф.Спірін, Н.Д.Никандров, П.І.Підкасістий, В.А.Сластенин та ін.).

Діалогічність людського спілкування і мислення була основою філософського світогляду М.М. Бахтіна, який розглядав гуманітарне мислення як великий діалог освітніх культур [1; 2]. Бахтінську ідею діалогу культур розвинув В.С. Біблер, який створив філософсько-педагогічну концепцію Школи діалогу культур, в основі якої лежить ідея про те, що освіта являє собою зіткнення в одній свідомості різних способів розуміння світу, різних типів мислення [3; 4]. Ідея біблерівського діалогу «всезагального сенсу» виявляє сутність діалогу як принципу побудови змісту освіти (діалогу логік) та організації особливої освітньої форми (урок – діалог).

Спільність соціокультурної та педагогічної проблематики викликає необхідність звернення до смислоутворювальної діяльності, до практичного аналізу функціональних можливостей діалогічної освітньої теорії та практики, розглянутих у багатьох роботах (В.С. Біблер, Т.П. Григор'єва, Т.А. Костюкова, К.Г. Митрофанов, Г.І. Петрова, Б.А. Парахонський, Ю.В. Сенько), проте, слабо представлених як у дидактиці вищої школи, так і у практиці методичної роботи педагогів вищої школи.

Недостатня розробленість проблематики діалогу у педагогічному контексті призвела до прямого запозичення уявлень про педагогічну природу діалогу з суміжних з педагогікою областей (філософії, психології та лінгвістики), що не завжди відповідають ідеї «діалогізму» в освіті.

На практиці специфіка освітнього процесу, що враховує задану функціональну нерівність його учасників (викладачів і студентів), означає неправомірність та непродуктивність прямого перенесення концептуальних моделей діалогу з суміжних з педагогікою областей. Тому особливої актуальності набуває виявлення педагогічної природи діалогу саме у сфері вищої освіти. Для цього треба зрозуміти діалог як «особливе системне ціле», як особливу організацію реальної педагогічної практики і це можна зробити можна тільки через аналіз процесів взаємодії, змін і функціонування, які відбуваються у ній» (Г.П. Щедровицький).

**Виклад основного матеріалу.** Для здійснення теоретичного аналізу проблеми гуманітаризації та діалогізації вищої освіти розглянемо педагогічні системи В.С. Біблера [3], С.Е. Белової [5] та О.В. Бочкарьової [6], в основі яких лежать ідеї діалогу і принципи діалогічного підходу в освіті й в сфері вищої школи.

У концепції Школи діалогу культур В. С. Біблера важливі три аспекти – «діалог логік, «діалог внутрішнього та зовнішнього

мовлення» і «діалог голосів», які представлені в структурі освітнього процесу [3; 4].

Діалог логік – це основа методології освіти, що відображає на рівні мислення об'єктивне знання, яке привласнюється в процесі навчання в руслі діалогу культур. Діалог внутрішнього і зовнішнього мовлення відображає постановку досліджуваної проблеми в формі запитань, що розвивають пізнавальну активність студентів. Діалог голосів – основа сполучення культур, яке є моральним началом, що несе виховну функцію навчання. Внаслідок цього, діалог «всезагального смислу» за В.С. Біблером можна розглядати як вираження трьох освітніх функцій: пізнання, виховання і розвитку [3].

У Школі діалогу культур розроблено навчальну методику побудови проблемних питань у діалозі вчителя та учнів. Завдяки діалогу виявляється проблема, яка повинна бути виражена у формі питання в загальноприйнятих мовних і образних конструкціях. Цей процес актуалізує взаємодію внутрішнього й зовнішнього мовлення, що представляє своєрідний діалог із самим собою.

Для розвитку цього діалогу великого значення набуває «стихія рідного мовлення», яка заснована на глибинній багатомовності сучасної мовленнєвої культури. Коли мовлення підтримується і поглиблюється у своєму внутрішньому і зовнішньому смислі, тоді можливо засвоєння діалогу культур як діалогу у власному мисленні.

Словесно-текстуальна природа міжлюдського діалогу стає феноменологічною та методологічною основою для текстуально-діалогічної концепції гуманітарної освіти С.В.Белової [5]. У цій концепції основним компонентом змісту освіти є гуманітарний досвід особистості, що складається з таких компонентів, як сукупність знань і умінь орієнтації в смисловій сфері співрозмовника (суб'єкта спілкування, автора тексту) і у власній суб'єктивній реальності, розуміння ціннісно-смислового змісту культури, розвиток здатності усвідомлювати свою освітню діяльність і шукати індивідуальні способи буття в культурі. Системоутворювальною одиницею гуманітарного досвіду виступає діалогічне відношення як спрямованість на відкриті, емпатійну, ціннісно-смислову, свідому, конструктивну, цілісну взаємодію з об'єктами пізнання.

У структуру діалогічного світовідношення С.В. Белова включає невербальне знання (відчуття і сприйняття об'єкту); раціональне знання про дані відчуття і сприйняття; вміння взаємодіяти з компонентами суб'єктивної реальності; досвід творення відносин; рефлексію своєї предметної діяльності та рефлексію

способів усвідомлення себе (ставлення до відношення).

У складі діалогічного відношення виділяються емоційно-ціннісний, комунікативно-смисловий, когнітивно-емпатійний, рефлексивно-творчий та духовно-перетворювальний компоненти, які проявляються на різних діалогічних рівнях: сприйняття тексту, «що запитує»; пред'явлення свого запиту до «тексту, що запитує»; розуміння тексту, створення тексту «у відповідь» на «текст, що запитує», та управління власним особистісним розвитком [5].

Процес формування діалогічного відношення розгортається як системно-діалогічна, смисло-пошукова взаємодія з об'єктами та суб'єктами пізнання. Цей процес передбачає сприйняття, інтерпретацію, розуміння, створення і пред'явлення гуманітарного тексту і відображає логіку пізнання особистістю відносин між «первинним» («тим, що запитує») і «вторинним» («тим, що відповідає») текстами. Формування діалогічного досвіду здійснюється за допомогою діалогічної ситуації як способом пізнання гуманітарного тексту в умовах спів-буттєвої спільності. На внутрішньо-індивідуальному рівні діалогічна ситуація постає як внутрішній діалог (в основі якого – переживання особистістю індивідуального сенсу свого буття), а на міжсуб'єктному рівні – як зовнішній діалог, що передбачає спільну текстуально-діалогічну діяльність [5].

За С.В. Белової, текстуально-діалогічна технологія являє собою розгорнутий у часі педагогічний процес, спрямований на формування діалогічного ставлення учня і включає послідовність діалогічних ситуацій. Дані ситуації потребують вирішення навчальних завдань, яке має такі етапи: презентаційно-орієнтовний; колективно-творчий і рефлексивно-проектувальний [5].

Реалізація текстуально-діалогічної педагогічної технології передбачає наявність діалогічності вчителя, що проявляється як конгруентність («справжність»), прийняття учня, емпатійне розуміння, позиція професійно-особистісного саморозвитку, авторство в професії. Своєрідним інструментом організації діалогічного ситуації як педагогічної технології є психофізичний апарат вчителя, який можна розвивати засобами психокорекції та педагогічної майстерності.

С.В. Белова підкреслює, що специфіка гуманітарної освіти відбивається в її характеристиках: ціннісності, метапредметності, суб'єктивності, авторстві, співавторстві, інтеріоризованості, буттєвості, спів-буттєвості, діалогічності, креативності, цілісності, незавершеності.

Найбільш повно текстуально-діалогічний принцип побудови гуманітарної освіти реалізується в умовах гуманітарної школи, яка орієнтована на цінності та смисли кожної конкретної особистості. Діалогічне відношення виступає тут як змістовна основа освітнього середовища, її організаційної та комунікативної культури. Методом управління освітньою установою також є діалог як спосіб вирішення гуманітарних проблем, форма спільної діяльності, умова творчого саморозвитку суб'єктів освіти і самої організації.

Фундаментальне дослідження принципів та особливостей дидактичного діалогу здійснила О.В. Бочкарьова, яка виявила змістовний, формоутворювальний і особистісний компоненти вищої освіти і досліджувала динаміку стійких взаємозв'язків між ними в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя музики у вузі [6]

У її роботі отримали відображення різні трактування діалогу: онтологічне («спів-буття»), соціологічне (взаємодія), культурологічне (культура діалогу, діалогічний обертон), екзистенційне (сходження духу), герменевтичне (взаєморозуміння), психолого-педагогічне (партнерство, співтворчість, співпраця, ціннісно-смісловне спілкування). При цьому розробка методологічних і теоретичних положень дидактичного діалогу здійснювалася на основі екзистенційно-рефлексивного підходу, який визначив педагогічну установку на розуміння «Я» через «Іншого». Багатопланове дослідження О.В. Бочкарьової [6] показало, що дидактичний діалог являє собою складну динамічну систему, активність якої проявляється в реалізації когнітивної, емотивної, рефлексивної та креативної функцій і забезпечує перехід до ціннісно-сміслових аспектів змісту знання за допомогою спілкування і взаємодії через «ідентифікацію» і «відособлення», єдність «емоційного» і «раціонального» та внутрішню готовність до самостійного пошуку творчих рішень в проблемному полі освіти і культури.

У ході дослідження виявлено закономірності дидактичного діалогу, що фіксують взаємозумовленість і взаємозв'язок між такими його сторонами як педагогічне управління і самоврядування, ступінь оволодіння технологією діалогу і розвиток професійно-педагогічних умінь, пізнавальна взаємодія та інтегральні особистісні ресурси [6].

Дидактичний діалог виходить з принципів, які відображають діалектику онтологічного («загальне»), дидактичного («особливе») і специфічного («окреме») способів його існування в навчальному процесі, а експериментальна програма дослідження дидактичного діалогу спирається на ці

принципи. Такий підхід відкриває можливість побудови технології дидактичного діалогу, що реалізується на основі аналізу ситуацій та вирішення педагогічних завдань як способу організації навчання, винесеного в перспективу майбутньої професії, в єдності з засвоєнням евристичної навчальної програми студентами.

Емпіричне дослідження О.В. Бочкарьової [6] показало, що динаміка дидактичного діалогу детермінована соціальними, психологічними та педагогічними чинниками. Домінування різних факторів на різних етапах його становлення зумовило особливості суперечностей між ідеальним і реальним станом педагогічного процесу і вплинуло на здійснення технології

У ході реалізації експериментального навчання О.В. Бочкарьова виявила жанрове розмаїття типологічних моделей дидактичного діалогу, що визначили його специфіку в професійно-педагогічній підготовці вчителя музики у вузі: дидактичний діалог – музично-педагогічний діалог – музично-мистецький діалог [6].

**Висновки.** Теоретичний аналіз проблеми діалогічного підходу у сфері вищої освіти дозволяє сформулювати наступні положення.

По-перше, гуманізація і гуманітаризація сучасної педагогіки вищої школи глибоко й органічно пов'язана з ідеями діалогічного підходу в освіті, а тому теоретичні та експериментальні дослідження діалогічних підходів і моделей у сфері вищої освіти є дуже актуальними.

По-друге, різні концептуальні підходи до принципів діалогу у сфері вищої освіти свідчать про значний методологічний, конструктивний та методичний потенціали діалогічного підходу в освіті.

По-третє, незважаючи на багатоплановість здійснених педагогічних досліджень діалогічного підходу у сфері освіти, стає все більш очевидним, що ці дослідження далеко не вичерпують масштабного потенціалу діалогічного підходу у сфері вищої освіти і тому діалогічні дослідження у педагогіці вищої школи мають значні перспективи і можливості.

Надалі досить перспективною видається розробка діалогічних навчальних підходів і дидактичних технологій у різноманітних сферах професійної діяльності. Представляє інтерес вивчення впливу діалогічних технологій на розвиток міжособистісних відносин у групі і, навпаки, впливу цих відносин на продуктивний розвиток діалогу. Увагу дослідників може викликати більш глибокий розгляд культурологічних, аксіологічних та акмеологічних аспектів вивчення дидактичного діалогу у вищій школі.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Изд. полит. литературы, 1991. – 413 с.
4. Библер В.С. М.М. Бахтин или поэтика культуры / В.С. Библер. – М. : Изд-во Прогресс, Гнозис, 1991. – 176 с.
5. Белова С.В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: дисс. доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»./ С.В. Белова. – Волгоград, 2006. – 333 с.
6. Бочкарева О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музыки. Текст : монография / О.В.Бочкарева.– Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. – 360 с.
7. Бубер М. Два образа веры. Под ред. П.С.Гуревича и др. / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Геннадій Віталійович Дьяконов** – доктор психологічних наук, професор, завкафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка

*Коло наукових інтересів:* психологія діалогу, гуманістична психологія, психологічні проблеми навчання у вищій школі, інтерактивні методи навчання, гештальт-терапія, професійне становлення майбутніх практичних психологів

## УДК 373.2'3

## ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ

**Сергій МЕЛЬНИЧУК (Кіровоград)**

Проблема наступності у навчанні і вихованні підростаючого покоління була і залишається однією із важливих як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці, до якої зверталася безпосередньо або опосередковано значна кількість науковців, зокрема К. Ушинський, Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, Г. Люблінська, С. Русова, І. Бех, А. Богущ, О. Савченко та інші.

І це не випадково, адже успіх роботи з виховання підростаючого покоління забезпечується наявністю тісного зв'язку між окремими ланками системи освіти в Україні.

Перехід дитини з дитячого садка до школи завжди є певним переломом в її житті, стосунках, інтересах, поведінці тощо. Відповідно до цього, досить важливим завданням забезпечення наступності в роботі підготовчої групи в дитячому садку і школі є підготовка дітей до безкризового переходу від першого ступеня (дитячий садок) до другого (школа). Здійснення наступності між цими двома ланками є однією із важливих умов, покликаних значно знизити труднощі важливого в житті учнів цього переходу.

Теорія і практика свідчить, що для розв'язання цієї проблеми виникає необхідність дослідити кілька питань, з-поміж яких науковці

виділяють два основні: 1) зміст діяльності дітей у підготовчій групі і школі, спрямовані на досягнення узгодженості і послідовності в їх роботі; 2) форми, методи і прийоми реалізації наступності.

При розробці і реалізації цих важливих завдань у вчителя початкових класів виникає ряд серйозних труднощів, у зв'язку з неоднорідним рівнем підготовки першокласників до навчання. Це певною мірою пояснюється тим, що нерідко в кожній групі школи, дитячого садка з підготовки дітей до школи складено свої програми, а при вступі до 1-го класу існують єдині державні програми для всіх учнів. Це виникає за умови, коли відсутня наступність освітньо-виховної роботи дошкільних закладів та початкової школи. Для усунення цих протиріч більшість науковців з проблем дошкільної і початкової освіти, практики переконують, що між дошкільним закладом і початковою школою має існувати міцний внутрішній та зовнішній зв'язок, а для здійснення цього важливого завдання повинні мати належний рівень підготовки як вихователі дошкільних закладів, так і вчителі початкових класів. У зв'язку з цим заслуговує на увагу певний досвід з підготовки вчителів початкових класів з подвійною спеціалізацією вихователя дошкільних закладів і