

УДК: 37.091.21:159.922.3

*Ковальчук З.Я., к. психол. н., доцент, заступник декана факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ РІЗНОГО ТИПУ**

У статті автор розкриває концептуальні основи проблеми оптимізації педагогічної взаємодії в сучасному освітньому просторі. В контексті генетично-психологічної парадигми розкрито закономірності і специфіку міжособистісного спілкування учасників педагогічного процесу, висвітлено системні комунікативно-перцептивні утворення їхньої взаємодії. Крізь призму генетичної психології здійснено багатовекторне теоретико-емпіричне вивчення психологічних особливостей педагогічного спілкування.

*Ключові слова:* генетична психологія, оптимізація, педагогічна взаємодія, педагог, учень, психогенеза, саморух, саморозвиток.

В статье автор раскрывает концептуальные основы проблемы оптимизации педагогического взаимодействия в современном образовательном пространстве. В контексте генетико-психологической парадигмы раскрыты закономерности и специфику межличностного общения участников педагогического процесса, отражены системные коммуникативно-перцептивные образования их взаимодействия. Сквозь призму генетической психологии осуществлено многовекторное теоретико-эмпирическое изучение психологических особенностей педагогического общения.

*Ключевые слова:* генетическая психология, оптимизация, педагогическое взаимодействие, педагог, ученик, психогенез, самодвижение, саморазвитие.

**Постановка проблеми.** Особистість як духовна субстанція та як недетермінована відкрита нескінченність усе ж тісно пов'язана з буттям детермінованої реальності, насамперед організму як психофізичної системи і ширше – частинки природного та соціального довкілля. Зокрема у площині передачі інтелектуально-морального досвіду в усі часи, окрім сімейної та етнопедагогічної виховних систем, найуспішнішою вважається шкільна навчально-виховна традиція, що реалізується у безпосередній педагогічній взаємодії, базованій на врахуванні складного плетива психології міжособистісних взаємин.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Історіогенез ідеї педагогічної взаємодії, на думку Л. Велитченка, закорінений у педагогічній спадщині, зокрема у працях М. Новікова, П. Юркевича, П. Каптерєва (сократичний, еротематичний, евристичний спосіб навчання), К. Ушинського (роль власної активності учня), Ф. Янковича де Мієрево, Х. Чеботарьова, М. Бунакова (якості особистості вчителя), В. Вахтьорова (розвивальне навчання), М. Пирогова (взаємодія вчителя й учнів). Водночас сутнісною семантикою ідеї педагогічної взаємодії є поєднання діяльності вчителя та учнів [1]. Водночас учений констатує, що зацікавленість проблемою спілкування у соціальній психології (В. Соковнін, Б. Паригін, Б. Поршнєв) посприяла її перенесенню у сферу педагогічної праці, а також призвела до виникнення терміна «педагогічне спілкування» (О. Леонтєв). У свою чергу це призвело до його інтенсивної розробки (Г. Дьяконов, Л. Змієвська,

В. Кан-Калик, Г. Ковальов, Є. Малиновський та ін.) як потужного комунікативного засобу поєднання діяльності вчителя та учнів [1].

Філософсько-психологічне розуміння сутнісної психогенези особистості концентроване в поглядах С. Максименка, який стверджує, що «біологічна організація людського індивіда не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює особливий психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність. Саме тому він ще до народження є унікальним і цілісним, цей індивід, наділений духовністю (станом готовності до особистісного способу існування). Водночас, особистість не зумовлена лише біологічно. Не слід скидати з рахунку, що саме по собі біологічне в особистості є продуктом, результатом і втіленням людської активності двох люблячих соціальних істот – особистостей. Отже, мова може йти, взагалі-то, про соціальну (і духовну) природу біологічного підґрунтя особистості... і про нескінченний плин переходу один в одного цих атрибутивних детермінант людського буття – біологічного, соціального, духовного» [9, С. 29].

Саморух (саморозвиток) особистості найповніше реалізується в духовному середовищі, завдяки його розширенню через трансцендентну сферу, тобто об'єктивізацію потенційного буття, яке в ній закладене. Тому основою саморозвитку, як і духовного буття особистості, є насамперед духовна самотворчість. Саморух особистості є складною ієрархічно організованою системою творчих процесів, яка повинна розглядатися і досліджуватися на різних рівнях і в різних сферах її організації, починаючи з елементарних духовних та ініційованих ними матеріальних, соціальних подій і закінчуючи найвищим рівнем культурно-духовної діяльності.

Саморозвиток у духовному потоці психіки є процесом інтеграції психіки шляхом образно-символічного усвідомлення смислових переживань, збільшення усвідомлюваної ідентифікації із символізованими надособистісними вартостями, перенесення переживання центру особистості з усвідомлюваного «Я» рефлексивного потоку психіки в архетипну самість, але не буттєвого потоку психіки, а вже духовного її потоку [9].

Якщо «рух» як філософська категорія є низкою пов'язаних одна з одною закономірних подій, зумовлених внутрішньо притаманною і детермінованою об'єктивною реальністю властивістю переходити з одного відносно усталеного стану в інший відносно усталений стан, то категорія «саморух» позначає таку систему пов'язаних одна з одною подій, які зумовлені внутрішньо притаманною здатністю змінювати свій стан на інший (здебільшого кращий, якісніший, успішніший). Отож «саморух особистості» розуміється як ряд пов'язаних одна з одною подій, зумовлених внутрішньо притаманною властивістю і спроможністю особистості свободою змінювати свій стан.

У контексті цього рушійними силами та джерелом саморуху особистості є внутрішні протиріччя, що виникають у процесі її життєдіяльності, взаємин із навколишнім середовищем, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей, між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними для її розв'язання вміннями та навичками, між новими завданнями і сформованими раніше звичками, спосо-

бами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та групі [8].

Концептуальні засади нашого дослідження базуються на постулатах генетичної психології С. Максименка як однієї з найоптимальніших і найплідніших віток сучасної вітчизняної психології. Тому **метою** нашої статті є кризь призму генетично-психологічного підходу обґрунтувати розвиток педагогічного дискурсу як спільної змістово-функціональної площини, що опосередковує міжособистісні стосунки вчителя (викладача) й учнів (студентів) у процесі педагогічної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Генетично-психологічні аспекти педагогічної діяльності особистості ми розглядаємо в ракурсі системного детермінізму, згідно якого психіка є складною багаторівневою системою взаємопов'язаних та взаємозалежних просторово-часових свідомих і несвідомих відносин, між якими існує інформаційно-енергетична взаємодія на рівні окремих компонентів і властивостей спільної діяльності – педагога та учня.

Подібною за принципом підходу є розробка цілісної концепції педагогічної взаємодії, здійснена Л. Велитченком, яка мала на меті виявлення психологічної основи педагогічної взаємодії у контексті психології свідомості, особистості, діяльності. Для дослідження вченим були обґрунтовані принципи: а) атрибутивності (взаємодія відтворює сутнісні ознаки тієї системи, у рамках якої вона здійснюється); б) предикативності (педагогічна взаємодія є особистісно-діяльнісним способом здійснення педагогічного процесу); в) функціональної системи (педагогічна взаємодія є функціональною основою педагогічного процесу); г) конгруентності (педагогічна взаємодія ґрунтується на взаємовідповідності діяльності вчителя та учнів у регулятивному та виконавчому аспектах) [1].

Ми, виходячи із засадничих положень генетично-психологічної парадигми, вважаємо, що *вкрай важливим завданням психолого-педагогічної науки є детальне й виважене відшукування (і віднайдення) індивідуально-неповторних сензитивних періодів в онтогенезі особистості як періодів розвитку, протягом яких людина як біосоціальна істота має підвищену чутливість до певного роду впливів зовнішнього середовища і виявляється, як фізіологічно, так і психологічно готовою до засвоєння нових форм поведінки і знань.*

С. Максименко зауважує, що в певний віковий період відбувається специфічна зустріч потреби з оточуючою різноманітною конкретною дійсністю, в результаті якої з'являється предметна потреба, тобто відбувається специфічна трансформація потреби цієї енергетичної напруги в певну потребу. По суті, вона лише оформляється у предметну потребу, оскільки в цей період часу відбувається єднання на міжфункціональному рівні біологічного і соціального і, так (здійснюється, з'являється) створюється біологічна готовність потреби через предметну потребу до соціальних впливів. На думку вченого, це власне і є сензитивністю.

Виходячи з цього постулату генетичної психології [9] та базуючись на положеннях вікової та педагогічної психології [12], ми вважаємо, що педагогічна взаємодія (в найширшому розумінні цього поняття) у певні вікові пері-

оди соціального становлення індивіда є вкрай необхідною для своєї реалізації. Безперечно, у віковому ракурсі це констатовані класичною педагогічною психологією [2] сензитивні етапи в онтогенезі особистості до навчально-виховної діяльності (наприклад, етап немовляти – симбіоз «матір – дитина», ранній вік – діада «батьки-діти», дошкільний вік – «мати, виховательна, нянька – дитина», молодший шкільний вік – «перша вчителька – учень – першокласник», рання юність – «професійно-орієнтуючий вчитель –юнак» тощо).

Основним способом існування педагогічної взаємодії є розвиток, який виражається в появі якісно нових особистісно-психологічних утворень. Водночас генетична психологія розглядає процес розвитку не як рекапітуляцію, тобто просте повторення пройденого, а як поступовий складний і часто спіралеподібний від однієї якісно своєрідної сходинки до іншої. Тому генетично-психологічна традиція передбачає розгалужений структурно-функціональний аналіз педагогічної взаємодії як складного багатоаспектного інтерактивного явища, яке перманентно розвивається, набуваючи спадів і підйомів, однак маючи загальні механізми та закономірності і способи її здійснення [9].

Педагогічна взаємодія найчастіше розуміється науковцями (О. Гончаром, С. Жданенко, О. Кохановою, А. Куліш, А. Овчанніковою, Л. Романовою, Н. Цалик, В. Терещенко, Я. Гошовським, Р. Пономарьовою-Семеновою, З. Ковальчук, С. Максименко, Л. Романковою, І. Секрет, Т. Щербан) як засіб спілкування, що забезпечує афективно-інформаційний обмін між людьми, опосередковує їхню комунікацію та взаємовплив, міжособистісне сприймання та взаєморозуміння і стимулює загальноособистісний розвиток.

Основою проектування генетично-психологічної концепції педагогічної взаємодії стали провідні принципи психології, що дозволяють розглядати особистість як суб'єкт діяльності, спілкування, пізнання і розвитку.

Методологічною підставою для побудови моделі виступили загальнометодологічні, конкретні та спеціальні методологічні принципи психології. Методологія наукового генетично-психологічного дослідження має трирівневий характер: 1) загальна методологія як вчення про принципи побудови, форми і способи науково-психологічного пізнання педагогічної взаємодії; 2) часткова методологія (за конкретною галуззю, певним напрямом; наприклад, обґрунтування і розгляд фактів крізь призму психології розвитку, педагогічної психології, вікової психології тощо); 3) методологія як сукупність конкретних методик (наприклад, експериментально-генетичний метод як ключова методологічна база емпіричного підґрунтя нашої наукової праці).

Генетично-психологічні принципи моделювання та проектування повинні активно використовуватися для оптимізації процесів педагогічної взаємодії у широкому контексті функціонування системи психологічного супроводу освітнього процесу.

Реалізація нашої концептуальної моделі здійснювалася зі спиранням на провідні положення генетичної психології та синергетики, які розглядалися у співвідношенні з реаліями процесу педагогічної взаємодії; зокрема в навчальному процесі імітуються суперечності між порядком і хаосом, нормою та інновацією, типовим і неймовірним. Згідно з цими положеннями абсолютна впорядкованість знімає протиріччя в освіті і перетворює її на інформування, що

сприяє розвитку. Розбалансованість, нестійкість, нестабільність у навчально-виховному процесі, кризи і конфлікти педагогічної взаємодії потребують ухвалення неординарних рішень, що можуть бути основою для його розвитку.

Ми вважаємо, що психогенеза педагогічної взаємодії нагально потребує перманентного моніторингу, постійного співвідношення стану педагогічної взаємодії в освітньому закладі певного типу з ключовими тенденціями розвитку освіти, тобто завжди повинна існувати зацікавленість у новому, свіжій інформації та відбуватися побудова «педагогічних антиципацій» як проектних уявлень (генетичний принцип – моделювання) про належний стан справ, який забезпечує успішний розвиток. Звичайно, принцип поліваріантності схем організації навчально-виховного процесу, його комунікативних технологій створює передумови до вибору оптимальних шляхів його удосконалення через поглиблення і розширення засобів, прийомів і технік педагогічної взаємодії.

Структурно-функціональна модель нашого концептуально-логічного бачення феномена педагогічної взаємодії в ракурсі генетичної психології передбачає певний «набір» і послідовність структурних складових системи спілкування, застосування яких покликане покращити перебіг і результати навчально-виховного процесу та стимулювати всіх учасників до самореалізаційного поступу:

1) наявність позитивно мотивованих (налаштованих) на співпрацю та розвиток/саморозвиток суб'єктів;

2) мета (цілі), функції, завдання;

3) врахування умов, чинників і специфіки змістово-функціональних аспектів (закономірності, парадокси, ефекти (першого враження, новизни, ореолу, стереотипізації, плацебо та ін.)) та почерговості етапів (знайомство, адаптація, спротив, конкуренція, співробітництво тощо) міжособистісного педагогічного спілкування;

4) алгоритми, технології та засоби його реалізації та оптимізації;

5) система оцінювання продуктивності педагогічної взаємодії через встановлення критеріїв і показників його ефективності.

Основні блоки структурно-функціональної моделі: змістовний, цільовий, інструментальний, технологічний, критеріально-результативний та ін.

Функціональну семантику відображають сучасні наукові уявлення про психогенезу особистості та її механізми (умови, закономірності, алгоритм, технологія, чинники і шляхи оптимізації).

Психологічний супровід навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу розглядається нами як система фахової діяльності професіоналів – педагогів, психологів, спрямована на забезпечення активізації змістовних характеристик усіх структурних компонентів педагогічної взаємодії, а також стимулює процес розвитку через навчання суб'єктів навчально-виховного процесу на всіх етапах їхнього індивідуального та соціального становлення і самоствердження. Основним завданням є спрямованість учнів на актуалізацію власних потенційних особистісних можливостей завдяки створенню ситуації розвивальної взаємодії, забезпеченню оптимальних умов для ефективного набуття знань, вироблення і засвоєння нових умінь і навичок

для побудови сценарію власної оптимістичної та успішної самоактуалізаційної життєвої стратегії.

Загалом, на підставі узагальнення результатів численних теоретико-емпіричних досліджень (О. Гончар, С. Жданенко, О. Коханова, А. Куліш, А. Овчаннікова, Л. Романова, Н. Цалик, В. Терещенко), зокрема генетично-психологічних (Я. Гошовський, Р. Пономарьова-Семенова, З. Ковальчук, С. Максименко, Л. Романкова, І. Секрет, Т. Щербан), ми вважаємо, що структурними компонентами здатності особистості до педагогічної взаємодії є такі три основні компоненти: мотиваційний, когнітивний та поведінковий.

Основою мотиваційного компонента є орієнтація особистості на педагогічну взаємодію, когнітивного – поінформованість стосовно педагогічної взаємодії, здатність до самопізнання й усвідомленої саморегуляції власної активності, поведінкового – прояв загальної комунікативної компетентності у взаємодії з іншими. Обов'язковими показниками мотиваційного компонента є потреба у міжособистісній взаємодії, особистісно-орієнтована позиція, інтернальний локус контролю, емпатія, позитивне настановлення на партнерську комунікацію тощо.

Якісними складовими когнітивного компонента повинні бути сукупність теоретичних знань щодо сутності педагогічної взаємодії, її основних принципів та місця в освітньому середовищі, рефлексія, здатність до саморегуляції поведінки, знання етикетних правил і позицій тощо.

До поведінкового компонента мають належати комунікативна толерантність, перцептивно-інтерактивна компетентність, стиль паралельної та колегіальної взаємодії, індивідуально-диференційний підхід до учасників педагогічної комунікації тощо.

Цілісність педагогічної взаємодії може бути виявлена у принципах її системного опису, де компоненти взаємодії як елементи системи постають як такі, що наділені різними характеристиками, функціями і навіть принципами будови; дослідження системи є невіддільним від дослідження множинності її детермінант; властивості цілого впливають із властивостей елементів і, навпаки, властивості елементів породжуються характеристиками цілого [7; 8].

Педагогічна взаємодія повинна розглядатись як поліфундаментальне системне утворення, пронизане величезною кількістю узгоджених компонентів, що мають власні характеристики, які розкривають його рівень як єдину цілу основу, інтегруючи не лише їх актуальні, але і потенційні нереалізовані можливості, удосконалення і перетворення яких є багатоваріантним і продуктивним за наявності й культивування генетично-психологічних умов і чинників, насамперед у парадигмі «розвиток–саморозвиток».

Педагогічна взаємодія відбувається як активний саморегульований і водночас керований процес, джерелом якого виступають різноманітні суперечності, серед яких визначальну роль відіграють внутрішні.

Процесуальна природа педагогічної взаємодії розглядається нами в контексті психогенези, генетичної психології, згідно з якими вона характеризується такими закономірностями як відкритість і синергійність, багатовимірність і нерівномірність, спадкоємність і безповоротність, сензитивність.

Педагогічна взаємодія забезпечується такими основними механізмами як оволодіння (діяльнісний ракурс), самовдосконалення (особистісний ракурс), самоперетворення (рух до саморуху – суб'єктний ракурс) та проявляється в різних формах, стадіях, фазах, рівнях, а також детермінується численними соціально-психологічними й особистісними зовнішніми і внутрішніми чинниками та умовами.

**Висновки.** Отож природним станом, типовим способом існування педагогічної взаємодії повинен бути розвиток, рух її складових, виникнення, становлення і перетворення нових якостей і властивостей, змінність детермінант, різноманіття джерел, рушійних сил, шляхів вирішення суперечностей між різними якостями, чинниками, рівнями, суб'єктами тощо. По суті, фундаментальним положенням генетично-психологічного підходу у трактуванні феномена педагогічної взаємодії повинен бути особистісний саморух до усвідомленої спільної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного аналізу : [монографія] / Леонид Кириллович Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – 367 с.
3. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : [монографія] / Олена Валентинівна Гончар. – Харків : ХНАДУ, 2011. – 424 с.
4. Гошовський Я. Генетична психологія як методологічна парадигма вивчення депривованої особистості / Ярослав Гошовський // Психологічні перспективи. – Випуск 10. – 2007. – С.11–17.
5. Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук : спеціальність 09.00.03. – соціальна філософія та філософія історії / С. Б. Жданенко. – Х., 2003. – 16 с.
6. Коханова О. П. Дослідження інтерактивної компетентності майбутніх фахівців в контексті партнерської взаємодії / О. П. Коханова // Актуальные вопросы современной науки : материалы XI Международной научно-практической конференции по философским, филологическим, юридическим и педагогическим наукам [«Актуальные вопросы современной науки»], (Горловка, 29 июня 2010 г.). – С. 115–118.
7. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии / Борис Федорович Ломов. – М. : Наука, 1981. – 116 с.
8. Максименко С. Психологія особистості : парадигма життєтворення / Сергій Максименко // Психологія і суспільство. – 2006.
9. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / Сергей Дмитриевич Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
10. Овчиннікова А. П., Хаджирадєва С. К. Основи ораторської майстерності в умовах конфліктної взаємодії : [навч. посібник] / А. П. Овчиннікова, С. К. Хаджирадєва. – Одеса : Пальміра, 2005. – 180 с.

11. Романкова Л. М. Моделювання конфліктної взаємодії через графи / Л. М. Романкова // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : Матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 30-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д.Максименка 17-18 грудня 2001 року. Т. 1. – К. : Міленіум, 2002. – С. 336–344.

12. Савчин М. В. Вікова психологія : [навч. посіб.] / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.

13. Сидоренко О. Л. Про способи підвищення ефективності взаємодії викладача зі студентами / Олександр Леонідович Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2002 – № 1-2. – С. 83–88.

## **УДК 378.001.26**

*Кожевников В.М., д. пед. н., доцент, член-кореспондент Міжнародної академії педагогічних наук, завідувачий кафедрою загальної психології та педагогіки Макіївського економіко-гуманітарного інституту*

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

У статті розкрито теоретико-методичні засади запровадження оптимізаційного підходу до оптимального вибору змісту навчання у загальноосвітній профільній і вищій школі. Розкрито ідею використання наступності загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу у розробці критеріїв оптимізації змісту навчання відповідно до реальності і тенденцій розвитку вищої школи у формуванні соціально-активної, гуманістично спрямованої особистості – громадянина України.

*Ключові слова:* теоретико-методичні засади; оптимізаційний підхід; оптимальний вибір; критерії оптимізації змісту навчання.

В статье раскрыты теоретико-методические основы внедрения оптимизационного подхода к оптимальному выбору содержания обучения в общеобразовательной профильной и высшей школе. Реализована идея использования преемственности общеобразовательной профильной школы и высшего учебного заведения в разработке критериев оптимизации содержания обучения в соответствии с реальностью и тенденциями развития высшей школы в формировании социально-активной, гуманистически направленной личности – гражданина Украины.

*Ключевые слова:* теоретико-методические основы; оптимизационный подход; оптимальный выбор; критерии оптимизации содержания обучения.

**Постановка проблеми.** У наших дослідженнях доведено, що наступність профільної школи і вищого навчального закладу в організації й управлінні, методичному обґрунтуванні реалізується у цілях, завданнях, змісті освіти, формах організації, методах викладання та учіння, шляхом самоорганізації діяльності всіма суб'єктами навчально-виховного процесу. Відбувається закономірний і спадкоємний зв'язок процесів навчання, виховання, формування, розвитку й соціалізації особистості учня – старшокласника – абітурієнта – студента. Звідси можна виділити проблему теоретико – методичних