

КОМУНІКАЦІЙНИЙ ПРОСТІР НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ

*Язиков О. І.,
канд. пед. наук,
викладач Національного університету
цивільного захисту України*

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники школи як феномену культури сходяться в тому, що центральним серед інших структурних компонентів освітнього середовища будь-якого навчального закладу є психологічна складова, яка визначається, насамперед, характером спілкування суб'єктів освітнього процесу. Цей компонент несе на собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті соціально-психологічного комфорту, особистісної безпеки, у збереженні і покращенні самооцінки, у формуванні позитивної «Я-концепції», у визнанні з боку інших, в поважному ставленні до себе й до оточуючих, в само актуалізації особистості дитини й педагога.

Стиль, характер міжособистісних взаємин та комунікацій впливає не тільки на психологічний фон соціального життя людини, не тільки репрезентує певні соціальні відносини, він також впливає на формування суспільних та соціальних структур, на становлення чіткої соціально-політичної ієрархії.

В історичних екскурсах можна знайти переконливі приклади того, як тип міжособистісної комунікації характеризував і визначав певну культурну, соціальну або суспільно-політичну ситуацію. Так, проаналізувавши форми звертання служивих людей високого рангу в офіційному листуванні до московського великого князя Івана III, автори В. Б. Кобрін і А. Л. Юрганов роблять висновок про те, що в цей час – кінець XV століття – в Північно-Східній Русі (на відміну від південних та західних її областей, Великого

князівства Литовського, Королівства Польського) відбувається остаточний перехід від васалітету західноєвропейського зразка (класичний феодалізм) до міністеріалітету, деспотії візантійського типу [7].

Форми таких комунікації дуже красномовні: комуніканти використовують принизливі (пежоративні) форми власних імен, називають себе холопами і т. ін., тобто відбувається остаточний перехід від дружніх («дружина») взаємин до міжособистісних зв'язків типу «пан-слуга», «господар-дворова челядь» («дворяни»).

Тут же проявляється родова риса авторитарних комунікацій – зміцнення, закріплення «вертикальних» зв'язків за рахунок послаблення або повного зникнення зв'язків «горизонтальних»; замість рівноправних взаємин між рівними особистостями, колегами, партнерами панують клієнтські, патримоніальні зв'язки слуги зі своїм господарем, підлеглого з начальником, робітника зі своїм керівником.

Згадаємо, як в традиційній радянській авторитарній школі відбувалися подібні комунікації між педагогом та учнями. Гуманістична освітня парадигма категорично вимагає нового характеру педагогічного спілкування, нових типів педагогічних комунікацій.

Як зазначає академік І. Бех, «культурологічний підхід... потребує створення адекватного виховного простору, однією із форм якого має бути особистісно-розвивальне середовище – особливий науково організований соціум, який відрізняється від звичайного середовища вищими за змістом та інтенсивністю характеристиками спільної діяльності та спілкування, емоційно й інтелектуально насиченою атмосферою співпраці й творення» [3].

Реалізація суб'єкт-суб'єктних взаємин між всіма учасниками освітнього (навчального і виховного) процесу (учнями, батьками, педагогами) та впровадження особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій (комунікативна функція освітньої системи) є необхідною соціально-педагогічною умовою формування сприятливого, дитино

центрованого, гуманістичного та особистісно орієнтованого освітнього середовища навчального закладу.

Серед комунікативних функцій освітньої системи можна виділити три групи функцій.

Перша група визначається індивідуальною навчально-виховною роботою з учнем – *індивідуальні комунікації*:

- вивчення індивідуальних особливостей розвитку учня, його оточення, інтересів;
- програмування особистісно орієнтованих виховних впливів і виховних операцій (ситуацій);
- реалізація комплексу методів і форм індивідуальної навчально-виховної роботи з учнем, заснованих на суб'єкт-суб'єктних взаєминах;
- аналіз ефективності навчальних і виховних впливів на особистість дитини.

Друга група функцій пов'язана зі створенням творчо збагаченого навчально-виховного (освітнього) середовища – *групові (колективні) комунікації*:

- досягнення згуртованості дитячого (учнівського) колективу;
- формування позитивної емоційної атмосфери та сприятливого психологічного клімату;
- включення учнів в різноманітні види соціальної та комунікативної діяльності;
- розвиток учнівського самоврядування.

Третя група функцій направлена на корекцію впливу різних суб'єктів соціальних відносин дитини – *соціальні комунікації*:

- соціальна, педагогічна та психологічна допомога сім'ї й батькам;
- взаємодія з педагогічним колективом;
- корекція впливу засобів масової комунікації;
- нейтралізація негативних впливів соціуму;
- взаємодія з іншими освітніми закладами.

Інші функції освітньої системи (гностична, інформаційна, методична, управлінська, діагностична) при їх підпорядкуванні комунікативній функції, по-перше, стають індивідуально, колективно або соціально значущими, а, по-друге, набувають комунікативну природу, тобто встановлюючи особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних комунікацій всередині системи, ми тим самим цей характер переносимо й на інші функції освітньої системи.

Отже, створивши всередині освітньої системи комплекс особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій та суб'єкт-суб'єктних взаємин, ми маємо можливість надати особистісну орієнтацію всій освітній системі, а збільшення інтенсивності, частоти й щільності цих комунікацій буде призводити до зростання щільності особистісно орієнтованого освітнього середовища навчального закладу.

Специфічна особливість педагогічної діяльності полягає в її нерозривній єдності зі спілкуванням. Паралельно з розв'язанням педагогічного завдання (і на цій основі) педагог повинен ще розв'язати комунікативне завдання – організувати безпосередню взаємодію з учнями, через яку здійснюється реальний навчально-виховний вплив у практичній педагогічній діяльності. Комунікативне завдання є похідним від педагогічного, випливає з останнього та зумовлюється ним. Інакше кажучи, комунікативне завдання є педагогічним, але перекладеним мовою спілкування.

Спілкування (педагогічне в тому числі) виступає в двох формах – як засіб організації діяльності (комунікативна складова) та як задоволення потреби людини у безпосередньому контакті з іншими людьми (емоційно-вольова, афектно-оцінювальна складова). Так, у психологічному словнику *спілкування* визначено як взаємодію двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афектно-оцінювального характеру [6].

Як правило, спілкування входить у практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення і контроль їхньої діяльності. Окрім того, спілкування задовольняє особливу потребу людини у контакті з іншими людьми. Прагнення спілкуватись часто посідає значне, а інколи й провідне місце серед мотивів, що спонукають людей до спільної діяльності. Процес спілкування може відособлюватися від інших форм діяльності й набирати відносної самостійності.

На наш погляд, *особистісно орієнтоване педагогічне спілкування* – це спілкування, в якому інформація, яка передається (комунікативна складова), має істотне значення і особистісний смисл, а емоційно-вольова складова спрямована на конкретний психічний стан, життєвий досвід, систему звичок і цінностей дитини, виявляє емпатію по відношенню до неї.

За таких умов, особистісно орієнтоване педагогічне спілкування стає засобом комплексного підходу до навчання, виховання та розвитку дитини, коли педагогічний вплив здійснюється на всі сфери особистості дитини: на пізнавально-світоглядну й дієво-практичну («*через розум і руки*») – комунікативна складова; на емоційно-вольову («*через серце*») – емоційна складова.

Особистісно орієнтована стратегія педагогічного спілкування характеризується наступними особливостями:

- ставлення до учня як до суб'єкта власного розвитку;
- орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості;
- створення умов для самореалізації і самовизначення особистості;
- встановлення суб'єкт - суб'єктних взаємин.

Для особистісно орієнтованої педагогічної комунікації характерні специфічні способи спілкування, які ґрунтуються на розумінні, визнанні і прийнятті дитини як особистості, вмінні стати на її позицію, ідентифікуватися з нею, врахувати її емоційний стан і самопочуття, зберегти її особистісні інтереси і перспективи розвитку [1]. При такому спілкуванні

головними тактиками педагога стають співробітництво і партнерство, які надають можливість учням виявляти активність, творчість, самостійність, винахідливість.

Розуміння педагогом дитини неможливе без правильної оцінки її емоційних станів. Педагог має виходити з того, що основним джерелом інформації про цю сферу людської психіки виявляються: міміка і поза, жести і рухи, інтонація і темп мовлення. Спостерігаючи прояви поведінки вихованця, педагог у змозі зробити висновки стосовно його особистості. Однак глибоке розуміння дитини не може будуватися на відчужено-дослідницькому до неї ставленні. Педагогу потрібне співчутливе, емпатійне розуміння та готовність прийняти вихованця повністю, навіть з його недоліками.

Визнання дитини – це, передусім, реалізації її права бути самою собою, індивідуальністю, яка має свою позицію стосовно тих чи інших явищ, ситуацій, проблем. Незаперечне право дитини – висловлювати свої думки, брати участь у наших судженнях про неї. Визнання особистості дитини з самого початку її свідомого життя є дуже важливим, але в традиційній освітній системі на це звертають надзвичайно мало уваги. Особистісно зорієнтована освіта передбачає, що педагог ставиться до дитини як до людини з повним визнанням її особистості і недоторканості, визнає поведінку і працю дитини, вірить у благородство її мотивів та вчинків.

Прийняття дитини означає безумовне позитивне ставлення до неї незалежно від того, відповідає її поведінка вимогам дорослих у даний момент чи ні. У виховному плані важливо, щоб у дитини було почуття, що її приймають і люблять незалежно від її досягнень [2].

Інтегральною характеристикою педагогічного спілкування, у якій проявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, позиція по відношенню до дитини, рівень комунікабельності та комунікативні здібності, уміння і навички, є стиль педагогічного спілкування.

В.Кан-Калік трактує *стиль педагогічного спілкування* як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вчителя з учнями [5]. Тобто, у стилі педагогічного спілкування проявляються особливості комунікативних можливостей учителя, характер його взаємин з учнями, творча індивідуальність учителя та особливості учнівського колективу (чи особистості учня).

На основі порівняння різних класифікаційних підходів виокремлюють такі стилі педагогічного спілкування зі специфічними для кожного з них параметрами:

– *діалогічний* – активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, спираючись на позитивний потенціал особистості дитини і учнівського колективу, поєднання доброзичливості з довірою до самостійності школярів; переконлива відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне сприйняття учнів як партнерів у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння і співробітництва; глибоке й адекватне сприймання та розуміння поведінки учнів; їхніх особистих проблем, урахування полімотивованості їхніх вчинків; цілісний вплив на особистість школяра та її ціннісно-сміслові орієнтації; передавання соціального досвіду як особистісного знання; високий рівень імпровізаційності у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтування на діалог, дискусію, обговорення; прагнення до власного професійного і особистісного зростання; висока і адекватна самооцінка; розвинуте почуття гумору;

– *альтруїстичний* – повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, відданість роботі та учням, поєднана з недовірою до їхньої самостійності; підміна власною активністю їхніх зусиль; формування в учнів залежності від себе; потреба в емоційній близькості, чуйність і навіть жертвеність у поєднанні з байдужістю до того, як учителі розуміють учні; відсутність прагнення до власного професійного і особистісного зростання, низький рівень рефлексії власної поведінки;

– *конформістський* – поверхове, депроблематизоване і безконфліктне спілкування з учнями без чітко визначених комунікативних і педагогічних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуації; поступливість, невпевненість у собі, недостатня вимогливість, безініціативність; лабільна або низька самооцінка;

– *пасивний* – холодна відчуженість, гранична стриманість, підкреслена дистантність, орієнтування на поверхове рольове спілкування з учнями; відсутність потреби в емоційному включенні у спілкування; замкнутість і байдужість до учнів; висока самооцінка у поєднанні з прихованим невдоволенням від процесу спілкування;

– *маніпулятивний* – егоцентрична спрямованість; висока потреба у досягненні зовнішнього успіху; підкреслена вимогливість; приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь, їх вміле використання для прихованого маніпулювання партнерами спілкування; знання достоїнств і недоліків учнів у поєднанні з власною закритістю, нещирістю; добре розвинена рефлексія власної поведінки; висока самооцінка і самоконтроль;

– *авторитарно-монологічний* – прагнення домінувати, орієнтування на «виховання – примушування»; переважання дисциплінарних методів і прийомів над організаційними; егоцентризм, нетерпимість до помилок і заперечень з боку учнів; брак педагогічного такту, агресивність; суб'єктивізм в оцінках, жорстка їх поляризація; ригідність, орієнтування на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сенситивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;

– *конфліктний* – неприйняття спілкування з учнями у своїй професійній діяльності; педагогічний песимізм, роздратованість, імпульсивне відштовхування учнів, скарги на їхню ворожість та «невиправність»; прагнення звести спілкування з учнями до мінімуму і прояви агресивності, коли неможливо уникнути такого спілкування; емоційні «зриви»; інфантильне

перекладання відповідальності за невдачі у спілкуванні на учнів або на «об'єктивні» обставини; низька самооцінка і самоконтроль [9].

Зрозуміло, що для особистісно орієнтованого педагогічного процесу найбільш сприятливим є діалогічний стиль, допускається у меншій мірі альтруїстичний стиль, аж ніяк не допустимі конфліктний, авторитарно-монологічний стилі.

В умовах особистісно орієнтованого освітнього континууму великого значення набувають комунікації й взаємини між суб'єктами навчально-виховного процесу в позаурочний час, в процесі функціонування школи повного робочого дня, в спільній життєдіяльності поза межами класного або шкільного простору, тобто в момент неформальної взаємодії. Тому під час неформального спілкування виникає необхідність значного розширення типології педагогічного спілкування, з метою передбачення всіх можливих педагогічних, навчальних та виховних ситуацій, що можуть виникати в позаурочних та позакласних взаєминах між учнями, педагогами, батьками [10, 11].

У неформальних ситуаціях, за твердженням В. Латинова [8], виявляються такі стилі педагогічного спілкування:

– *відчужений* (поступливо-недружелюбний) стиль педагогічного спілкування; його носій відгороджений, поступливий, насторожений, дещо пасивний, не викликає особистою мовною активністю негативних емоцій у співрозмовника;

– *слухняний* (поступливо-дружелюбний) стиль педагогічного спілкування; його носій скромний, послужливий, доброзичливий;

– *збалансований стиль* педагогічного спілкування; для нього характерні домінування у розмові, прагнення спілкуватися на рівних, активна доброзичливість;

– *опікунський* (домінуючо-дружелюбний) стиль педагогічного спілкування; характеризується він прагненням до співробітництва. Педагог, який обирає такий стиль, незалежний і самостійний у ситуаціях спілкування,

веде розмову на рівних, виявляє активну доброзичливість, бажання підтримати співрозмовника;

– *домінуючо-недружелюбний* стиль педагогічного спілкування. У ньому переважає прагнення до суперництва, домінування у спілкуванні, недружелюбність, небажання підтримувати співрозмовника.

Під час спільної діяльності в позаурочний час, на перервах, поза межами школи, в процесі комунікацій, які виникають на екскурсіях, в туристичних походах, на спортивних змаганнях педагог теж обирає певну комунікативну позицію, стратегію й тактику своєї поведінки. Їх особливості залежать від зовнішніх обставин та індивідуальних характеристик учасників, від часу та місця в просторі педагогічної ситуації, від специфіки самої спільної життєдіяльності в даний конкретний момент [5].

Серед таких позицій можна виокремити:

– спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головними його ознаками є активно-позитивне ставлення до учнів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо спільної діяльності. Від учителів, які обирають такий стиль спілкування, діти не відстають, оскільки спілкування з ними сповнює їх позитивними емоціями;

– спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Воно базується на особистому позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Але інколи педагоги перетворюють дружні стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь навчально-виховний процес;

– дистанційне спілкування. Таке спілкування обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи (у класах можуть бути нібито хороша дисципліна, висока успішність, але відчуватимуться значні прогалини у вихованні учнів). Певна дистанція між учителем та учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках;

– спілкування-залякування. Для нього характерне негативне ставлення до учнів і авторитарність. Вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність.

– спілкування-загравання. Воно поєднує позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, подобатися дітям, але не шукає доцільних способів організації взаємодії, не гребує дешевими прийомами. Це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому і дітям не приносить [5].

Цілком зрозуміло, що використовуючи, наприклад, на уроці діалогічний стиль спілкування з учнями, на перерві або на прогулянці педагог теж обирає відповідну стратегію взаємовідносин з учнями – дружнє ставлення, захоплення спільною діяльністю та ін. Тобто, таким чином забезпечується запобігання міжсуб'єктивним ситуаціям особистісної двоїстості [3], коли педагог здається не тією людиною, якою вона є насправді.

«Виховні дії педагога з огляду на це мають бути відображенням його високоморальної особистісної сутності, де немає місця дводушності та лукавству. Він повинен демонструвати вихованцеві повну й безумовну правдивість. Дитина мусить знати, що її не обманюють і що вона сама може не обманювати, а відверто розповідати вихователеві все, що її хвилює, що з нею трапилося, навіть погане. Якщо між дитиною і педагогом установилися такі взаємини, то педагог завжди може розраховувати на добровільну сповідь дитини, яка позитивно впливає на процес її морального розвитку» [3].

Пропонується також типологія за характером комунікації, яка базується на виділенні трьох ознак: відносини сторін, які беруть участь у процесі комунікації, до інтересів один одного; наявність усвідомленої загальної цілі спільної комунікації; суб'єктивність позиції за відношенням один до одного при комунікації. Різні сполучення цих ознак дають певні типи комунікацій: співробітництво, діалог, погодження, опіка, пригнічення, індиферентність, конфронтація [4].

Більш ефективним для особистісно орієнтованої освіти є співробітницький тип педагогічних комунікацій, який характеризується об'єктивним знанням партнера по спілкуванню, опорою на кращі сторони один одного, адекватністю їхніх оцінок і самооцінок; гуманними, доброзичливими і довірчими взаєминами; активністю обох сторін, спільно усвідомленими і прийнятими діями, позитивним взаємним впливом один на одного.

Великий позитивний виховний потенціал має *діалогова комунікація*. Вона передбачає рівність позицій партнерів, поважне, позитивне ставлення сторін, які спілкуються, одна до одної; характеризується перевагою в її структурі когнітивного або емоційного компонентів. Така комунікація дозволяє виробляти схожі переконання, установки, погляди на ту чи іншу ситуацію; ефективність діалогу забезпечують його відкритість, щирість, емоційність, відсутність упередженості.

В основі *погодження*, як педагогічної комунікації, полягає домовленість сторін, які спілкуються, про їхні ролі, позиції і функції у колективі в конкретній комунікації. Учасники такого типу комунікації знають можливості і потреби один одного, розуміють необхідність домовитися, скоординувати свої дії з метою досягнення позитивного результату.

Ці три типи комунікації – співробітництво, діалог, погодження – характеризують переважно особистісно орієнтоване педагогічне спілкування на всіх рівнях: педагог – учень, учень – учень, педагог – педагог, педагог – батьки та ін.

За нашими експертними оцінками, під час здійснення особистісно орієнтованого освітнього процесу частка особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій (співробітництво, діалог, погодження) на рівні «педагог – учень» складає 50–60%, «учень – учень» – до 50%, «педагог – батьки» – до 70%, «педагог – педагог» – не менш ніж 75%.

На основі вищевикладеного можна зробити висновок про існування в кожному навчальному закладі певного *комунікаційного простору*, який визначається нами як система стилів педагогічного спілкування, типів педагогічних комунікацій, об'єднаних єдиною метою та педагогічною позицією щодо учасників освітнього процесу, яка впорядковує комунікативні функції освітньої системи (індивідуальні, групові й соціальні комунікації) та спрямована на створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості учня, його соціалізації, індивідуальній адаптації учня в соціальному середовищі.

Результативність та ефективність комунікаційного простору, його психологічна комфортність для учня й педагога тісно пов'язані з комунікативною культурою вчителя, з ефективністю спілкування, котре слід орієнтувати на мотиваційну сферу особистості учня. Оптимальне педагогічне спілкування створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів, творчого характеру навчальної діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат.

Отже, одним з головних завдань особистісно орієнтованої освітньої системи є створення відповідного комунікаційного простору, тобто реалізація суб'єкт-суб'єктних взаємин між всіма учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, педагогами) та впровадження особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій, впровадження суб'єкт-суб'єктних взаємин в свою навчально-виховну діяльність, оволодіння культурою гуманістичного педагогічного спілкування, передача цієї культури іншим учасникам освітнього процесу – учням, батькам, соціальним партнерам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади [Текст] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності [Текст] / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Бех І. Д. Психологічні засади побудови виховного простору особистості / І. Д. Бех // Особистість в єдиному освітньому просторі: матеріали I Міжнародного освітнього форуму (Запоріжжя, 5–7 травня 2010 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrdeti.com/firstforum/b3.html>
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібник [Текст] / Н. П. Волкова. — К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А.Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Коджаспарова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспарова, А. Ю. Коджаспаров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005 – 448 с.
7. Кобрин В. Б. Становление деспотического самодержавия в средневековой Руси (к постановке проблемы) [Текст] / В. Б. Кобрин, А. Л. Юрганов // История СССР. – 1991. – №4. – С. 54–64.
8. Латынов В. В. Стили речевого коммуникативного поведения: структура и детерминанты [Текст] / В. В. Латынов // Психологический журнал. – 1995. – № 6. – С.90 – 100.
9. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения [Текст] / С.А. Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С.4–53.
10. Язиков О. І. Моделювання особистісно орієнтованої виховної системи приватної загальноосвітньої школи [Текст] / О. І. Язиков // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах: зб.наук.пр./ редкол.: Т.І.Сущенко (голов.ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 5 (58). – С. 495–500.
11. Язиков О. І. Особистісно-орієнтовані педагогічні комунікації в приватних закладах освіти [Текст] / О. І. Язиков // Вища освіта в ХХІ столітті:

Матеріали 10 ювілейної міжнар.наук.-метод.конф., 17–19 вересня 2003р., м.
Севастополь – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2003. – С.56–60.