ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

18 квітня 2019 року № 88-Н

 **Форма № П-4.04**

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПCПІЛКИ «ПОЛТАВCЬКИЙ УНІВЕРCИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

Навчально-науковий інститут харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу

Денна форма навчання

Кафедра педагогіки та суспільних наук

|  |
| --- |
| Допускається до захисту |
|  Завідувач кафедри\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ І.М. Петренко  |
|  (підпис, імя та прізвище) «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2020 р. |

##  **дипломна робота**

***на тему:* СУЧАСНИЙ ВИКЛАДАЧ ЯК СУБ’ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

***зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»***

***освітня програма «Педагогіка вищої школи»***

***ступеня магістр***

**Виконавець роботи Мінаєв Михайло Михайлович**

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*(підпис) (дата)*

**Науковий керівник д. і. н., проф. Петренко Ірина Миколаївна**

*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*(підпис) (дата)*

**Полтава – 2020**

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ВСТУП** ........................................................................................................ | 3 |
| **РОЗДІЛ 1** | **ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОБ’ЄКТ НАУКОВОГО ВИВЧЕННЯ** | 7 |
| 1.1. | Теоретичні дослідження педагогічної взаємодії………….. | 7 |
| 1.2. | Сутність і функції педагогічної взаємодії в контексті завдань сучасної вищої освіти ………………………… | 13 |
| 1.3. | Вимоги до викладача як суб’єкта педагогічної взаємодії …………… | 23 |
| Висновки до розділу 1 ............................................................................ | 38 |
| **РОЗДІЛ 2.** | **РОЗВИТОК МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ** .................. | 40 |
| 2.1. | Безпосередня та опосередкована взаємодія викладача зі студентами в умовах сьогодення | 40 |
| 2.2. | Комунікативні та інтерактивні проблеми дистанційного навчання…………….. ........................................................... | 47 |
| 2.3. | Універсальноа структурно-функціональна модель педагогічної взаємодії викладача та студентів у безпосередньому та опосередкованому навчальному процесі................................................................................ | 54 |
| Висновки до розділу 2 .............................................................................. | 63 |
| **ВИСНОВКИ**……………………............................................................. | 64 |
| **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** ............................................ | 66 |
| **ДОДАТКИ** ................................................................................................ | 76 |

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Законом України «Про вищу освіту» (2014) вказується на необхідність упровадження у закладах вищої освіти студентоцентрованого навчання як підходу до організації освітнього процесу, що передбачає, серед іншого, побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу.

Актуальною сьогодні постає проблема навчальної взаємодії викладача і студента на суб’єкт-суб’єктних засадах, що істотно детермінує досягнення якісного навчального результату, виступає чинником особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, закладає підґрунтя його саморозвитку. Нині студент стає повноправним учасником навчальної взаємодії, знаходить необхідні умови для творчого розвитку особистісно-професійних якостей. Проте це можливо лише за умови, що викладач як організатор навчальних стосунків також наділений необхідними особистісними і діловими якостями і вдало застосовує їх у професійній комунікації.

Ідеї організації конструктивної педагогічної взаємодії у навчально‐виховному процесі розкрито у працях провідних науковців у галузі педагогічної психології – Ш. Амонашвілі, Л. Виготського, В.Давидова, Д.Ельконіна,О.Леонтьєва. З позиції психології спілкування процеси міжособистісної взаємодії розглянуто у працях Г. Андреєвої, О.Бодальова, А. Добровича, М. Кагана, В. Кан‐Калика, В. Куніциної, Б.Ломова, Є.Мелібруди, А.Мудрика тощо. Деякі аспекти цих процесів з огляду особистісно‐діяльнісного підходу до навчання аналізують Є.Бондаревська, І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка, В. Сєріков, О. Орлов, І.Якіманська та ін.

Проблемі підготовки викладача до педагогічної взаємодії присвятили свої роботи І. Вачков, Л. Велитченко, Д. Герцюк, О. Гончар, В. Григор’єва, Л. Долинська, В. Кручек, І. Осадченко, О. Пометун, В. Семиченко, Л. Столяренко та ін. Навчальна взаємодія викладача і студента вимагає сьогодні ґрунтовного дослідження як явище, що перебуває під впливом постійно оновлюваних реалій освітнього процесу в сучасній вищій школі.

Зокрема, проблема педагогічної взаємодії в навчальному процесі вищої школи почала розглядатися в новому контексті, коли виникла необхідність організації опрсередкованої педагогічної взаємодії під час епідемії COVID-19. Тисячі викладачів опинилися перед проблемою зміни способів своєї діяльності, вибору пріоритетів. Зокрема, чимало суперечностей відзначалося при осмисленні особливостей пеагогічної взаємодії при опосередкуванні її електронними носіями та ІКТ в навчанні.

Отже, актуальність цієї проблеми, недостатній рівень її методичної розробленості спричинили вибір теми дослідження: **«Сучасний викладач як суб’єкт педагогічної взаємодії».**

**Мета дослідження** полягає у розробленні універсальної структурно-функціональної моделі педагогічної взаємодії викладача та студентів вищої школи у освітньому процесі, дійсної для умов безпосередньго та опосередкованого спілкування.

Відповідно до мети дослідження визначено його основні **завдання:**

* - проаналізувати погляди на педагогічну взаємодію у науково-педагогічних дослідженнях;
* - з’ясувати сутність і функції педагогічної взаємодії в контексті завдань сучасної вищої освіти, зокрема, стосовно безпосереднього і опосередкованого навчального процесу;
* - розглянути вимоги до викладача як суб’єкта педагогічної взаємодії з особистісно-професійних позицій;
* - схарактеризувати компоненти універсальної структурно-функціональної моделі педагогічної взаємодії викладача та студентів у безпосередньому та опосередкованому навчаальному процесі;
* - спроєктувати шляхи професійного самовдосконалення педагога вищої школи задля опанування розробленої моделі педагогічної взаємодії на суб’єктних засадах.

**Об’єкт** дослідження ‒ навчальна взаємодія викладача та студентів на суб’єкт-суб’єктних засадах.

**Предмет** дослідження ‒ модель навчальної взаємодії педагога в безпосередньому та опосередкованому освітньому процесі.

У роботі використано комплекс взаємодоповнювальних **методів дослідження:**

* – *теоретичні:* аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел – для вивчення стану дослідження визначеної проблеми вітчизняними та зарубіжними науковцями; опрацювання нормативно-правових документів та матеріалів мережі Інтернет; абстрагування, конкретизація та систематизація теоретичних положень – для визначення понятійного апарату дослідження; теоретичне моделювання – для систематизації дослідницьких даних;
* *емпіричні:* педагогічне спостереження, анкетування, тестування – для визначення ефективності педагогічної взаємодії при безпосередньому та опосередкованому освітньому процесі.

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає в тому, що *вперше:*

* було обґрунтовано з сучасних позицій і представлено в описовому вигляді структурно-функціональну модель взаємодії викладача і студента, здатну забезпечити як безпосередній, так і опосередкований освітній процес, у єдності її компонентів: цільового, змістового, діяльнісного, методично-інтерпретаційного, результативного;
* визначено поняття «опосередкований освітній процес» як спосіб організації взаємодії викладача і студента поза безпосереднім міжособистісним контактом; уточнено поняття «педагогічна взаємодія», «суб’єкт взаємодії», «модель взаємодії»;

*удосконалено:*

* методику і зміст підготовки студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» до діяльності в якості суб’єкта педагогічної взаємодії;

*подальшого розвитку набули:*

* теоретичні положення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до студентоцентрованого навчання в умовах безпосереднього та опосередкованого освітнього процесу.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає у можливості використання його матеріалів у процесі професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти та фахівців суміжних педагогічних спеціальностей, у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

**Апробація результатів дослідження**. Результати проведеного дослідження опубліковано в «Збірнику наукових статей магістрів. Навчально-науковий інститут харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу» ( Полтава, 2020).

**Структура та обсяг роботи**. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 96 позицій. Загальний обсяг роботи – 93 сторінки, основний зміст роботи викладено на 65 сторінках. Подано 5 рисунків, 2 таблиці, 2 додатки.

**РОЗДІЛ І. ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОБ’ЄКТ НАУКОВОГО ВИВЧЕННЯ**

**1.1.Теоретичні дослідження педагогічної взаємодії**

В умовах розвитку демократичної освіти навчальний процес, зокрема у вищій школі, розглядають як організацію суб’єкт‐суб’єктної взаємодії викладача і студентів, які об’єднані спільною діяльністю, узгоджують власні дії щодо досягнення її мети, усвідомлюють взаємну відповідальність за кінцевий результат. Такий підхід відповідає головним положенням сучасної філософії освіти; означає передовсім розподіл повноважень між викладачем і студентами у навчальному процесі порівняно з традиційною, директивною методологією, зміну стереотипних ролей у напрямі утвердження й підсилення функції викладача як фасилітатора, посередника та суб’єктної позиції студентів шляхом надання їм змоги вільно виявляти власний вибір, активність, формувати особистісні погляди,позицію тощо.

Історія людства беззаперечно засвідчує: аби досягти теперішнього рівня розвитку, людина повинна була постійно вступати з оточуючими індивідами в певні стосунки, що збагачували її новими знаннями, вміннями, ставленнями, і які в той чи інший спосіб збагачувала вона сама. Таким чином поступово формувалася система зв’язків, соціальних відносин, у яких діяльність людини набувала все більш організованої форми та орієнтувалась на дедалі краще визначені цілі. Тож людина в її сучасному вигляді є втіленням загальносуспільного досвіду, який переходить до неї від інших людей у процесі взаємодії з ними. Саме в такому аспекті розглядають сутність цього феномену дослідники (І. Бех [8], І. Вачков [13], О. Гончар [28; 29; 30], Л. Долинська [42], І. Зимня [46], Л.Зінченко [47], В.Кан-Калик [52],З. Ковальчук [55], В. Кручек [60],В. Ляудіс [65], О. Норкіна [68], О.Пісоцька [74], М. Рибакова [81], М. Філоненко [91] та ін.).

Серед множини понять, які окреслюють об’єктивні й суб’єктивні аспекти гуманітарної реальності, поняття взаємодії залишається одним із найбільш уживаних. Проте різноманіття методологічних підходів до визначення її сутності, контекстуальні відмінності, що є неминучими при розширенні сфери застосування того чи іншого поняття, відобразились у різновекторності наукових досліджень цього явища як загалом, так і в межах окремих наукових галузей.

Розглядаючи феномен навчальної взаємодії, вважаємо за необхідне простежити смислові взаємозв’язки, які поєднують відповідне поняття зі спорідненими як у педагогіці, так і в інших наукових сферах, що накладає відбиток на сучасне розуміння цього явища. Насамперед, звернемося до філософських досліджень, що дає змогу виокремити найбільш загальні позиції стосовно ідентифікації взаємодії та формулювання пов’язаних із нею проблем. Адже, як відзначає І. Зимня, «взаємодія є однією з базисних філософських онтологічних категорій. Це феномен зв’язку, впливу, переходу, розвитку різних об’єктів під впливом взаємної дії одне на одного, на інші об’єкти» [46, с. 184].

Аналіз наукових праць дозволив з’ясувати, що взаємодія в загальнофілософському розумінні історично розглядається як об’єктивне явище, яке є основою матеріального світу, всезагальним законом його існування, універсальною формою руху, розвитку, що визначає існування і внутрішню організацію будь-якої матеріальної системи.

Осмислення взаємодії в її антропологічному сенсі, здійснюване філософами з найдавніших часів і на різній світоглядній основі, дозволяють бачити в ній:

1) засіб організації людських спільнот. Ще в античній філософії питання сутності й закономірностей взаємодії як зв’язку конкретного з загальним, одиничного із множиною знайшли відображення у різноманітних соціальних теоріях, що розкривали актуальні на всіх етапах розвитку людства проблеми політичної організації суспільства, його розвитку, місця в ньому окремого індивіда з його правами і обов’язками по відношенню до інших. Яскравим прикладом таких пошуків є філософський спадок Аристотеля, у поглядах якого (політичних, етичних, естетичних, педагогічних) простежується намагання з’ясувати сутність взаємозв’язків між суб’єктами і встановити певний порядок їхнього здійснення. Запевняючи, що «всяке спілкування організується заради якогось блага (адже кожна діяльність має на увазі передбачуване благо», видатний філософ у своїх працях залишив чимало думок про те, на яких засадах і в який спосіб мають взаємодіяти люди, аби це благо стало реальністю [2].

Людина як суб’єкт діяльності, активності (які б чинники не спонукали до цього) неминуче продукує певні відносини, що, в контексті її суспільного способу життя, в більшості випадків можуть розглядатися як взаємодія, тобто, дія, пов’язана з певною взаємністю впливів, така, що є відгуком на один із них і, зазвичай, породжує дію у відповідь. Філософи, які торкалися в своїх пошуках проблем організації суспільства, держави (Платон, Аристотель, Т. Кампанелла, О. Конт та ін.), неминуче осмислювали різні аспекти суспільної взаємодії, оскільки саме її специфіка в кінцевому результаті давала змогу говорити про наявність чи відсутність належного порядку. Таким чином, у масштабах суспільства взаємодія позитивно протиставляється протидії, причому протидію філософ відзначає як соціально типову, проте згубну;

2) засіб пізнання (і, як наслідок, перетворення) світу як цілісної системи. Особливості взаємодії відображають особливості її учасників (суб’єкта й суб’єкта чи суб’єкта й об’єкт) і дають змогу більш глибоко осягнути їхню сутність. Таке уявлення про взаємодію як процес, що підпорядковується визначеним закономірностям і водночас ці закономірності виявляє, уперше з належною послідовністю теоретично обґрунтував Г. Гегель. Його міркування про зв’язок між причиною і дією дозволили подивитися на них як на два елементи однієї системи, що у процесі їхньої взаємодії актуалізують певні риси одна одної, даючи підстави для більш глибокого розкриття сутності – власної та іншого учасника взаємодії.

Роль людини у цій системі філософи також виводять із характеристик самої людини. Так, ідея системності оточуючого світу і визначення об’єктивно істинного місця людини в ньому, що сприяє виявленню критеріїв людської взаємодії з середовищем її буття, знаходить розкриття в працях російського філософа теософічного спрямування В. Соловйова. Дослідники відзначають, що однією з основ концепції Боголюдини, створеної філософом у середині позаминулого століття, була думка щодо необхідності сприйняття і побудови людства як цілісного організму на основі всеєдності релігійного і церковного. Адже досі світ нижній і світ «горній» істотно відрізняються між собою. «Різниця між світом зла і світом добра як ззовні, так і в середині самої людини є системною. Це різні системи, що реалізуються на одній множині елементів. Світ добра божественний, а тому нормальний: його системотвірне відношення – прагнення до єдності, яка в людському суспільстві проявляється в альтруїзмі. Системотвірним відношенням світу зла є розрізнення, ворожість, які протиставляються у відособленості й егоїзмі». Єдність, що неминуче вимагає взаємодії, набуває, таким чином, божественного призначення, розглядається як ознака найвищого добра. Таким чином, взаємодія як об’єктивне явище ототожнюється з порядком, що ґрунтується на певних закономірностях, а отже, може бути передбаченим, пізнаватися, тоді як НЕ-взаємодія – протиставлення чи протидія – це те, що руйнує систему, порушує правила гармонії в ньому.

3) контекст інтелектуального та емоційного обміну – як прогресивного, позитивного, так і оманливого, оскільки людині властива недосконалість у прийнятті та передачі інформації. У свою чергу, пошуки глибинних ознак, джерел цієї недосконалості та шляхів її подолання віддавна становить зміст філософських роздумів. Так, зокрема, Ф.Бекон відзначав об’єктивний сенс взаємодії як інтелектуального обміну між людьми, звертаючи увагу на необхідність досконалого володіння її засобами і застерігаючи від некритичного прийняття поширених істин. Виокремлюючи в «Новому Органоні» шляхи людського пізнання, він вказує на «чотирьох ідолів» – роду, печери, площі (ринку) та театру, що символізують шляхи проникнення в світ людського пізнання спотворених знань. З огляду на зміст нашого дослідження, привертає увагу, зокрема, описаний філософом «ідол площі», який, за уявленнями Бекона, відображає ненадійність міжлюдської комунікації, коли неправильно обрані слова перекручують думку і призводять до суперечностей.

Роль спілкування у взаємодії підкреслює ще Біблія легендою про Вавліонську вежу, в якій набуло втілення уявлення про могутність людини як суб’єкта взаємодії завдяки взаємозв’язку з іншими і її безпорадності, коли порушується можливість спілкування з іншими суб’єктами – партнерами чи потенційними партнерами у взаємодії.

Досконале комунікативне забезпечення залишається актуальною інтердисциплінарною проблемою. У філософському ракурсі вона, зокрема, привертала увагу М. Кагана, який, наголошуючи на тотожності спілкування і міжособистісної взаємодії, підтвердив нероздільність суб’єктивної й об’єктивної детермінації взаємодії (залежність її характеристик як від характеристик її суб’єктів, так і тих засобів, якими вони користуються, і від контексту, в якому вона відбувається і на який сама ж накладає певний відбиток) [51, с. 131-133, 136-147, 199];

4) засіб усунення суперечностей, спричинених недовершеністю людини, двоїстістю її природи. Загалом ідея суперечливості людського існування, самої сутності людини, що привертала увагу філософів, є віддзеркаленням у їхніх пошуках думки щодо взаємодії як засобу необхідного впорядкування розрізнених і часто протилежних за своєю природою складників. Опосередковано вона завжди так чи інакше торкалася виховання людини, розвитку її певних якостей, акцентування тих чи інших потенцій. Це стосується, наприклад, взаємодії душі й тіла у вченні Р. Декарта; поєднання чуттєвого й надчуттєвого у філософії І. Канта, який стверджував, що в людині постійно існує антагонізм між її природно-економічними та моральними устремліннями і намагався віднайти закон їхнього співіснування, що, на його думку, полягає у підпорядкуванні чуттєвого надчуттєвому; боротьба «совісті – голосу душі і пристрасті – голосу тіла» як у філософських пошуках Ж.-Ж. Руссо тощо. Ще з часів античності привертало увагу мислителів діалектичне поєднання в одному явищі різних начал. «У людей зло виростає з добра, коли не вміють управляти і належним чином користуватися добром», – зауважував Демокріт, підкреслюючи, водночас, що «від чого ми отримуємо добро, від того ж можемо отримати й зло, а також засіб позбутися зла. Так, наприклад, глибока вода корисна в багатьох відношеннях, та, з іншого боку, вона шкідлива, бо можна втопитися в ній. Разом із тим знайдено засіб [уникнути цієї небезпеки] – навчання плаванню». Висновок із цього прикладу очевидний: філософ прагне довести, що будь-які суперечності можуть і мають бути вирішені шляхом умілого використання їхніх особливостей, які можуть підтримувати корисне начало одна в одній.

А. Ієзуїтов, аналізуючи філософську думку минулого щодо взаємодії як поєднання не поєднаного, також акцентує прагнення мислителів бачити взаємодію інструментом гармонії, засобом зняття суперечностей, що існують у житті, проте не повного їхнього усунення, а перетворення на певну спільність, що у своєму розвитку досягає певної конструктивної якості. Але, разом із тим, «гармонія – це процес, який воістину нескінчений. Ніколи й ніде начала, що створюють його, цілком не зіллються і одне з них не поглине інше. Обидва начала завжди, всюди і скрізь залишаться суверенними. На будь-якому рівні постійно і все органічніше вони будуть взаємодіяти, взаємодоповнюючи і взаємозбагачуючи одне одного» [48], вважає філософ.

Єдність суперечностей знаходимо не лише в самій людині, а і в будь-якій людській спільноті, і вона так само має бути подолана,насамперед, тому, що сама наявність суперечності вказує на спільне між її сторонами. Сучасний український філософ С. Кримський стверджував: «Найважливішим правом кожного з нас є право бути іншим. Інший часто є продовженням тебе самого, тому, коли ти знайомишся з іншою людиною, перш за все слід вирішити, чи влаштовують тебе її недоліки. І якщо влаштовують, то не ставити їх у центр спілкування» [58].

Отже, з точки зору як класичної, так і сучасної філософії категорія взаємодії в її антропологічному сенсі передбачає, з одного боку, наявність певної суперечності (відмінності, неузгодженості) як наслідку об’єктивно чи суб’єктивно детермінованих обставин, а з іншого – можливість її усунення (нівелювання, доведення до прийнятного стану) шляхом певним чином зорієнтованих і організованих зусиль суб’єктів взаємодії.

Вказуючи на значний та різнобічний вплив міжособистісної взаємодії на всю життєдіяльність особистості, дослідники відзначають його спрямованість на якісні зміни особистісних структур, інтенсивний розвиток ціннісної сфери, накопичення соціального досвіду. Як зазначає психолог Г. Руда, «у міжособистісній взаємодії виявляються соціальні установки, ціннісні орієнтації, стереотипи та інші диспозиції учасників. Головними ознаками міжособистісної взаємодії при цьому є:

1) предметність, тобто наявність спільної конкретної мети, що зумовлює спільність дій у ході її досягнення;

2) ситуативність, або її регламентованість конкретними обставинами: тривалістю, інтенсивністю, нормами та правилами взаємодії. Інакше кажучи, взаємодія змінюється залежно від умов, складу учасників, структури групи;

3) рефлективність (рефлексивна багатозначність) – можливість для взаємодії бути виявом як суб’єктивних намірів, так і наслідком спільної участі в колективній діяльності;

4) експлікованість, тобто наявність можливості спостереження, реєстрації конкретних дій осіб, суб’єктів взаємодії» [82, с. 32].

За твердженням української дослідниці в галузі соціальної психології та психології управління Л. Орбан-Лембрик, «взаємодія є систематичними, регулярними діями суб’єктів, спрямованими один на одного, що мають на меті викликати відповідну реакцію, яка зумовлюватиме нову реакцію того, хто здійснюватиме вплив» [71, с. 215]. Автор підкреслює при цьому два основні моменти: сутність взаємодії – це взаємозалежний обмін діями; ці дії спрямовуються на реалізацію спільної діяльності.

Психологічна сутність розкривається як взаємозалежний обмін діями, що спрямовуються на реалізацію спільної діяльності і зумовлюють результат, який тим чи іншим чином відображає відносно стійкі чи ситуативно-змінні особливості обох суб’єктів взаємодії. Її основними характеристиками виступають активність, системність, цілеспрямованість і усвідомленість, а також специфіка тих зв’язків, на основі яких вона відбувається і які в її процесі зазнають певних трансформацій.

Л. Зінченко та Н. Шаповалова теж відзначають різноманіття трактовок цього поняття: «… взаємодія може розглядатись як: сукупність процесів впливу різних об’єктів один на одного, їх взаємозумовленість і зміна стану (О. Анцупов, А. Шипілов); інтегрована соціально-педагогічна система, що об’єднує взаємодіючі між собою структури чи процеси (Л. Назаренко); реалізація зв’язків і відносин установи та групи (О. Докукіна); процес, що виникає за певних умов і триває протягом певного періоду (Р. Бейлс); процес безпосереднього або опосередкованого впливу соціальних суб’єктів один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість і зв’язок; організація спільних дій соціальних суб’єктів, що дозволяє групі реалізувати загальну для її членів діяльність (Н.Антонова)» [47]. Як можна помітити, серед наведених означень домінують погляди на взаємодію як процес, тобто сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату.

Феномен педагогічної взаємодії також широко обговорюється в наукових джерелах як інтегративне явище, а також через споріднені з ним поняття: взаємини (викладач і студент як суб’єкти взаємодії, здатні до самоорганізації й самореалізації, а тому, впливаючи один на одного, змінюються якісно); зв’язки (вони характеризують характер змін, ступінь активності кожного із суб’єктів у педагогічній взаємодії); педагогічний вплив (передбачає активні дії педагога, який, прагнучи досягти намічених цілей у навчальному процесі, використовує заохочення, переконання, створення ситуації успіху та інші методи); взаєморозуміння (сприяє формуванню єдиного змістового поля суб’єктів взаємодії, що дає їм змогу в процесі професійної підготовки діяти за відповідно розробленими алгоритмами, програмами, планами тощо); координація (цей механізм взаємодії пов’язаний з пошуком засобів, що забезпечують відповідність, сумісність у діях, узгодженість в операціях); кооперація (суб’єкти взаємодії беруть участь у виконанні спільних проектів або різних, але пов’язаних між собою завдань) та ін.

Причетність до різних сфер людського життя, практична значущість, вагомість у особистій життєорганізації, а також варіативність, мінливість і неоднозначність, різноманіття форм перебігу зумовлюють появу значної кількості інтердисциплінарних досліджень, які розглядають взаємодію з прикладної точки зору і намагаються найбільш точно описати її відповідно до ситуації й критеріїв, які вона ставить до процесу взаємодії та її результатів. Чимало з них можуть розглядатися як відносно універсальні, тобто такі, що здатні екстраполюватися в інші галузі, які теж за своєю природою є синтетичними, багатоаспектними, як, наприклад, педагогіка, що має точки дотику до всіх без винятку сфер людського життя.

* 1. **Сутність і функції педагогічної взаємодії в контексті завдань сучасної вищої освіти**

Феномен взаємодії є одним із найважливіших для вивчення педагогікою, оскільки втілює в собі водночас і інструмент, і результат організації спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу, виступаючи як засіб освоєння соціального аспекту діяльності і разом із тим – формування індивідуально неповторної, своєрідної особистості, що вміє діяти узгоджено з умовами суспільного середовища і наділена необхідними якостями суб’єкта такого узгодження. Саме ідея взаємодії, її змісту, засобів, принципів, форм у педагогічному процесі, хоча часом і без виокремленого аналізу цього поняття, закономірно становить основу будь-якого дослідження педагогічних явищ, починаючи від найдавніших філософських роздумів про виховання дітей і до сучасних наукових пошуків.

Взаємодія, чи інтеракція (від англ. Interaction – взаємодія) у контексті проблем формування особистості досить давно привертає увагу зарубіжних і вітчизняних дослідників, спонукає до нового методичного та технологічного пошуку.

Розгляд робіт учених [21], [42], [52], [62], [65], [74] та ін. показує, що при вивченні взаємодії в педагогічній галузі доводиться зустрічатися зі значною кількістю споріднених понять (педагогічна взаємодія, педагогічне партнерство, педагогічна співпраця та ін.), що, з одного боку, поглиблює розуміння взаємодії, диференціює форми її вияву, але з іншого – призводить до певної розмитості цього поняття.

Хоча всі відомі визначення педагогічної взаємодії мають спільний змістовий елемент – «сумісна дія (а зараз все частіше – діяльність) педагога і вихованця», сама взаємодія бачиться вченими по-різному, і науковий контекст слововжитку цього поняття дуже широкий і неоднозначний.

На хаотичність застосування дефініції «педагогічна взаємодія» звертає увагу в своєму ґрунтовному дослідженні О.Гончар, наголошуючи на поширеності ідеї педагогічної взаємодії в педагогічній теорії і практиці, але, при цьому, не маючи однозначного трактування. Більше того, зауважує О.Гончар, «як цілісна технологія, ідея «педагогічна взаємодія» ще не отримала втілення у будь-якій моделі, яка би мала чітко відпрацьований нормативно-термінологічний апарат, який є таким необхідним на теперішньому етапі реформування принципів побудови системи вищої освіти України» [30].

Сама дослідниця пропонує таке визначення педагогічної взаємодії (у практиці вищої школи): це «особистісний контакт викладача і студента(ів), аудиторний або позааудиторний, приватний або публічний, короткочасний або тривалий, вербальний або невербальний, який внаслідок закономірного почергового впливу викладача і студента (зміна «активного і пасивного» у філософії) має наслідком взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків, настанов» [там само].

В. Кручек, досліджуючи розвиток теорії педагогічної взаємодії та її психологічну сутність, наводить приклади різнобачень цього явища, що відображені у працях відомих науковців. Так, Х. Лійметс розглядає взаємодію як особливий вид спільної діяльності; А. Самусевич – як спосіб її організації; Ю. Бабанський, І. Лернер, Б. Ліхачов – як об'єктивно існуючий взаємозв'язок суб'єктів і об'єктів діяльності. Н.Радіонова бачить педагогічну взаємодію «як сутнісну характеристику навчально-виховного процесу; особливий тип відносин; процес діяльнісного і особистісного обміну між педагогом і учнями; процес, що постійно розвивається у просторі та часі» [60].

Г. та А. Коджаспірови під педагогічною взаємодією розуміють гуманістично орієнтований педагогічний процес співробітництва вихователя та вихованців, які виступають як паритетні (рівноправні) партнери спільної діяльності [56, с. 33]. На відміну від частини наведених вище, воно вказує на взаємодію не як на сам процес, а як на міру його якості,

У психологічних та педагогічних дослідженнях досить часто тією чи іншою мірою зближуються поняття «взаємодія» і «співробітництво». Вони можуть виступати як рядоположені, ототожнюватися; співробітництво позиціонують як форму (спосіб) взаємодії, як її рівень тощо. Щоб вирішити проблему їхнього розмежування, необхідно спершу визначитися з тим, що ж саме, все-таки, доречно розглядати як педагогічну взаємодію.

Узагальнивши сутнісні, процесуальні та функціональні характеристики обговорюваного явища, ми визначаємо педагогічну взаємодію як об’єктивно зумовлену та суб’єктивно детерміновану систему взаємовпливів, що формується й реалізується в сумісній діяльності педагога і вихованця, відображає ділові й особисті взаємини, що склалися між ними, і в ході реалізації якої здійснюється поступ до визначеної педагогічної мети.

На противагу співробітництву М. Філоненко називає як тип взаємодії суперництво (конкуренцію). При цьому співробітництво передбачає взаємопов'язані дії індивідів, що спрямовані на досягнення загальних цілей із взаємною вигодою для взаємодіючих сторін, тоді як взаємодія на основі суперництва включає в себе спроби відторгнення, випередження або «придушення» суперника, який прагне до ідентичних цілей.

«Ці два типи взаємодій є полярними, супроводжуються протилежними почуттями, установками і орієнтаціями у взаємодіючих індивідів, – зазначає дослідниця. – Якщо в умовах співробітництва виявляються почуття вдячності, потреби у спілкуванні, бажанні поступитись, то в умовах конкуренції часто виникають почуття страху, неприязні, ненависті, заздрощів, роздратування» [91]. Вона наголошує також, що в результаті повторення того чи іншого типу соціальної взаємодії виникають різні види відносин між людьми.

З цієї точки зору, взаємозумовлену діяльність суб’єктів навчання і учіння можна розглядати в системі стосунків «протидія – байдужість – співробітництво», надаючи останньому значення зрілих, скоординованих стосунків, що повною мірою задовольняють обох суб’єктів взаємодії.

Проте на практиці, як неодноразово засвідчувалося дослідниками, при аналізі інтерактивної позиції учасників навчально-виховного процесу часто зустрічаються психологічно незрілі різновиди педагогічної взаємодії, що, комбінуючись, роблять її недосконалою. Насамперед це байдужість (відсутність спільної мети і мінімальна, формальна активність; зорієнтованість не на творення позитиву, а на запобігання негативу); це також конфліктність (відсутність спільної мети і деструктивна активність; зорієнтованість на суб’єктивно значущий результат на противагу вимогам іншої сторони.

Взаємодія передбачає наявність таких ознак, розташованих у логічній послідовності: взаємопов’язаність (взаємозумовленість) дій її суб’єктів; адекватність реакцій кожного з суб’єктів на дії іншого; відповідність отриманого результату педагогічній меті (рис. 1.1). У практиці педагогічної діяльності вони можуть бути представлені на різних рівнях сформованості, причому кожна наступна ознака у своєму формуванні залежить від рівня сформованості попередніх, впливаючи на успішність взаємодії в цілому.

Рис. 1.1. Ознаки взаємодії

Перша ознака відображає факт сприйняття суб’єктами взаємодії один одного саме як суб’єктів взаємодії. Активність суб’єкта А ідентифікується суб’єктом Б як така, що має відношення до нього особисто і претендує на певну дію у відповідь.

Друга виокремлена ознака педагогічної взаємодії обумовлює здатність її суб’єктів до взаєморозуміння, яке, в свою чергу, необхідне для конструктивних (а отже, перспективних для подальшої взаємодії) стосунків. Суб’єкт А сприймає вербальні і невербальні реакції суб’єкта Б саме такими, якими він їх замислив – і навпаки.

Третя ознака відображає результативність взаємодії, що слугує як для суб’єкти А, так і для суб’єкта Б чинником задоволення, стимулює їх до подальшої співпраці. Проте вона може бути досягнута лише тоді, коли педагогічна мета поставлена професійно грамотно і враховує актуальні потреби і запити споживача освітніх послуг.

У ході розвитку взаємодії як процесу кожен її етап, набуваючи нових характеристик, ставить перед суб’єктами взаємодії нові вимоги, а отже, змушує відсувати на другий план прийняті раніше, освоєні й усталені в їхньому саморозвитку.

Описуючи явища педагогічної взаємодії, досить часто доводиться говорити про неї як про спілкування, або ж комунікацію, фактично, ототожнюючи ці явища.

Дійсно, взаємодія педагога і студента, педагога й учня знаходить зовнішній вияв у спілкуванні між ними, і, так само, спілкування слід визнати основним інструментом, за допомогою якого організується педагогічна взаємодія.

Педагогогічне спілкування є на сьогодні предметом різнобічного розгляду фахівців унаслідок сформованості в педагогічній науці та практиці переконання, що весь процес навчання і виховання постає у формі відповідним чином організованого спілкування, забезпечується ним [81 с. 23]). Ми підтримуємо загальне положення щодо незамінності комунікативної майстерності педагога для взаємодії з тими, хто навчається, самого спілкування – як основного інструменту навчання, а також пріоритетність комунікативних основ педагогічної взаємодії.

Отже, професійно-педагогічне спілкування становить основу науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи, виступає способом реалізації змісту, методів і прийомів педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента.

Педагогічне спілкування викладача зі студентами має такі цілі:

1) інформаційна – взаємообмін навчальною і науковою інформацією;

2) ціннісно-орієнтаційна – передача суспільно-значущих і професійно-важливих норм і цінностей;

3) спонукальна – підтримка студента, мотивація його діяльності;

4) соціальна – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв’язку про характер стосунків між суб’єктами педагогічної взаємодії [под].

А. Панькевич [] перелічує такі функції педагогічного спілкування:

− взаємопізнання вихователя і вихованця;

− обмін думками, почуттями та інформацією; − організація і здійснення різноманітних та багатогранних навчально-виховних заходів;

− самовираження, самовизначення і самоутвердження учасників цього процесу.

Безумовно, педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен вимагає від викладача спеціальної підготовки не лише щодо технології взаємодії, а й морального досвіду, педагогічної мудрості в організації взаємин зі студентами, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу. За своїм змістом і сферою функціонування воно може бути професійним і непрофесійним.

Професійне педагогічне спілкування є комунікативною взаємодією педагога зі студентами, батьками, колегами, спрямованою на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків. Воно забезпечує передання через викладача студентам людської культури, допомагає у засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками.

На противагу йому непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до педагога [г25].

За деякими даними [72], чотири п'ятих усієї інформації люди отримують через канали міжособистісного спілкування. Для формування особистості фахівця особливе значення має спілкування викладача ЗВО та студента. Дослідження доводять, що в екстремальних умовах у людини виникає емоційне напруження. Так, в очікуванні іспиту в деяких студентів виникає стан занепокоєння, тривоги. Іспит – важлива форма перевірки успішності студентів, що сприяє регулюванню навчального процесу. На іспиті вирішуються і педагогічні завдання, пов'язані з формуванням у молоді справжньої громадськості. Ось чому важливого значення набуває проблема педагогічного такту на іспиті чи заліку. Викладач повинен бути прикладом доброзичливості, гуманізму, справжньої моральності, високої культури поведінки і, одночасно, вимогливості та принциповості [26].

Майстерно організоване спілкування дозволяєне лише школяреві, а й досить інтелектуально розвиненому і самостійному студентові розглядати взаємодію з педагогом як засіб для самовияву і самореалізації, тобто підтримувати і розвивати свою суб’єктність, що, як було сказано вище, є відмітною рисою взаємодії в сучасному, гуманістично зорієнтованому педагогічному процесі. У ході спілкування відбувається обмін інформацією, демонстрація особистісних позицій і намірів, воно надає взаємодії конкретного змісту. Проте ми вважаємо, що одна з основних функцій педагогічного спілкування у педагогічній взаємодії – в тому, що воно є втіленням у цьому процесі як інструментальних, так і термінальних цінностей і в їхньому поєднані саме виступає як цінність, потужний засіб самомотивації.

Отже, підсумуємо думки і висновки щодо сутності педагогічної взаємодії:

* педагогічна взаємодія – динамічне явище, вона має рівневу природу і може розвиватися від незрілих, слабко виражених форм до більш досконалих, таких, що базуються на повною мірою узгоджених цілях (і позиціях щодо способів їхнього досягнення) її учасників;
* суб’єкт-суб’єктний характер педагогічної взаємодії як найбільш відповідний антропоцентричним орієнтирам сучасної освіти передбачає реалізацію насамперед демократичних засад педагогічного управління, проте не виключає елементи інших управлінських стилів як ситуативних управлінських тактик;
* діяльнісним виявом педагогічної взаємодії є педагогічне спілкування, що в цьому процесі набуває окремої ваги і виступає для його учасників самомотивуючою цінністю. Ситуативне ототожнення цих понять на сучасному етапі розвитку уявлень про феномени взаємодії і спілкування в педагогічному процесі вважаємо припустимим.

Педагогічна взаємодія має чимало сфер вияву, що виокремлюються відповідно до середовища її здійснення, основних цілей, особливостей її суб’єктів тощо. У наступній частині нашої роботи зупинимося на особливостях навчальної взаємодії викладача і студента при вивченні педагогічних дисциплін, які притаманні навчальному процесові сучасного вишу.

* 1. **Вимоги до викладача як суб’єкта педагогічної взаємодії**

Розглядаючи навчальну взаємодію як систему взаємовпливів, ми неминуче опиняємося також перед проблемою регулювання взаємин між суб’єктами цих впливів, насамперед – із позицій педагога, який здійснює управління навчальним процесом.

Маючи свої особливості і правила, міжособистісна взаємодія в освітньому процесі відзначається нелінійністю цілей, які ставить у ній педагог. Багато з них значно віддалені в часі від конкретної ситуації, є не очевидними для тих, хто навчається, а останні, в свою чергу, далеко не завжди володіють здатністю до продуктивного цілепокладання в умовах сумісної діяльності. Тож глибинне завдання, яке стоїть перед педагогом, полягає в координації цілей суб’єктів взаємодії при збереженні пріоритетності власних професійних цілей як утілення найбільш свідомого і конструктивного підходу до навчання і виховання. За інших умов говорити про взаємодію суб’єктів навчання і учіння можна лише в досить обмеженому сенсі.

Вище ми говорили переважно про студента як суб’єкта байдужості чи протидії. Незрілість інтерактивної позиції може спостерігатися не лише в учня, а і в учителя. Звісно, тут є закономірні відмінності, проте основною рисою подібності бачимо підміну орієнтації на об’єктивний результат, як провідної для вибудовування стосунків, орієнтацією на результат суб’єктивний (блокування чинників психоемоційного дискомфорту, забезпечення умов для реалізації власного проекту діяльності, виконання вимог актуального контролю за своєю діяльністю тощо), яка теж повинна мати місце (наприклад, проявляючись у вигляді етичного захисту, але не домінувати.

Отже, будучи дуже багатоликою і різнорівневою у своїх виявах, навчальна взаємодія потребує значної уваги дослідників і педагогічних працівників насамперед тому, що специфіка її перебігу зумовлює результат навчального процесу. Не можна не погодитися з В. Ляудіс (хоча у неї йдеться про взаємодію учня і вчителя), що «найістотнішу роль у розвитку пізнавальних дій, мотивів учіння і особистості того, хто навчається, в цілому, відіграє такий тип навчальних взаємодій, за якого активізується власна продуктивна творча діяльність того, хто навчається. В цьому випадку можна говорити про продуктивну навчальну взаємодію. Вона характеризується, зокрема, тим, що ситуація співробітництва учня з учителем та іншими учнями забезпечує реалізацію всього багатства міжособистісних відносин по мірі того, як учень засвоює новий предметний зміст. Ця обставина отримує об’єктивне вираження у змінах структури співробітництва і взаємин у процесі навчання. Логіку цих змін можна окреслити в таких попередньо намічених формах співробітництва: від сумісної, розділеної з учителем дії, до підтриманої дії, далі – до наслідування і до самонавчання» [65].

Щоб спілкування зі студентами було конструктивним, викладачеві треба володіти високою психолого-педагогічною культурою спілкування, а саме:

− знати психологію студентського віку та особливості конкретної студентської аудиторії;

− об’єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів; − вміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття;

− вибирати такий спосіб своєї поведінки, який найкраще б відповідав особливостям і психічному стану студентів;

− володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, організації діалогічної взаємодії;

− своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;

− аналізувати процес спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

Вагоме значення для педагогічного супроводу у процесі суб’єкт‐ суб’єктної взаємодії мають питання викладача. Шляхом застосування таксономії питань викладач скеровує студентів до виконання когнітивних дій, самостійного міркування на різних етапах навчально‐ пізнавальної діяльності залежновід її дидактичної мети.

Психологічно виправданим і повноцінним міжособистісне педагогічне спілкування будується за принципом суб’єкт – суб’єктної взаємодії: 1) сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами та інтересами; 2) виявлення зацікавленості в партнері, співпереживання (емпатія) його успіхам або невдачам; 3) визнання права партнера на незгоду, на свою думку, на право вибору поведінки та на відповідальність за свій вибір.

Для професійного спілкування важливими є такі вміння: 1) транслювати особистісне «Я» іншому суб’єкту; 2) чути й бачити іншу людину; 3) співпереживати іншому «Я»; 4) приймати іншого як даність; 5) поважати іншу людину; 6) зберігати особливості власного «Я» [75].

Безумовно, в основу стилю спілкування викладача покладено його загальне ставлення до студентів і професійної діяльності в цілому. Воно може бути активно-позитивним, пасивнопозитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним. Якщо у педагога стабільне активно- позитивне ставлення до студентів, то він виявляє ділову реакцію на їхню діяльність, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу в неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає у студентів довіру. Пасивно-позитивне ставлення викладача визначається установкою лише на вимогливість та суто ділові стосунки, які можуть забезпечити успіх у навчанні. Звідси – сухий, офіційний тон, брак емоційного забарвлення взаємин, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців [27].

Серед типових стилів педагогічного спілкування можна виділити такі:

1) Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю. Основою цього стилю є єдність високого професіоналізму та морально-етичних настанов педагога.

2) Спілкування на основі дружньої прихильності. Дружня прихильність – найважливіший регулятор як спілкування взагалі, так і ділового педагогічного спілкування зокрема. Це емоційно-психологічний стимулятор розвитку і плідності взаємин педагога з вихованцями на основі дружби й захопленості спільною справою.

3) Спілкування – дистанція. Цей стиль притаманний як досвідченим педагогам, так і початківцям. Його суть полягає в тому, що в системі взаємин педагога і студентів роль обмежувача відіграє соціальна дистанція. Вона є педагогічно доцільною, оскільки студент і викладач мають різний соціальний статус і кожен реалізує свої специфічні соціально-рольові функції. Дистанція в педагогічному спілкуванні є показником провідної ролі педагога та ґрунтується на його авторитеті.

4) Спілкування-залякування. Цей стиль пов’язаний із невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захопленості спільною діяльністю.

5) Спілкування-загравання. У цьому стилі спілкування проявляється намаганням викладача завоювати дешевий авторитет у студентів, що суперечить вимогам педагогічної етики. Стиль спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя під час лекції, семінарського заняття або екзамену, що суттєво позначається на результативності навчальної діяльності студентів [52].

Оптимальний стиль спілкування – це спілкування, що ґрунтується на захопленості викладача і студентів спільною діяльністю, відображає саму специфіку формування особи фахівця у ЗВО і взаємодію соціально-етичних установок педагога і навиків професійно-педагогічного спілкування, що втілює у собі [53] . Для забезпечення повноцінної діалогічної взаємодії між суб’єктами педагогічного процесу важливо долати бар’єри професійно-педагогічного спілкування. Серед «бар’єрів» можна виділити наступні: − «бар’єр» невідповідності настанов і мотивів; − «бар’єр» побоювання групи; − «бар’єр» відсутності контакту; − «бар’єр» звуження функцій спілкування; − «бар’єр» побоювання педагогічних помилок тощо. Психологічні «бар’єри» спілкування виникають непомітно і спочатку можуть не усвідомлюватися викладачем, проте студенти сприймають їх одразу. Але якщо «бар’єр» закріпився, то й сам педагог починає відчувати дискомфорт, тривогу, нервовість. Цей стан стає стійким, заважає плідному контактові зі студентами та, зрештою, впливає на характер педагога – формує так званий «неправильний» педагогічний характер [75].

Важливою частиною культури педагогічного спілкування є вміння вирішувати педагогічні конфлікти, які неминуче виникають, коли є загострення протиріч, виявлення несумісних цілей та інтересів тощо. У конфліктах, що виникають між викладачем і студентом або групою загалом, потрібно враховувати юнацьке прагнення до самоствердження, за яким прихований пошук самого себе, який проте часто не усвідомлюється. Будь-який конфлікт має спонукати кожну сторону конфлікту до пошуку результативного виходу з конфліктної ситуації за прийняття ефективного рішення, яке сприяє викоріненню проблеми. Для вирішення педагогічного конфлікту є два основні шляхи: 1) через заміну об'єктивної ситуації (переглянути обсяг навчального навантаження, вдосконалити розклад занять тощо); 2) через змінювання суб'єктивної педагогічної позиції викладача або позиції студентів щодо ситуації педагогічного конфлікту. Проте важливо шукати засоби задоволення інтересів обох сторін. Якщо конфлікт вирішується психологічно виправдано, він мобілізує розум, волю, зближує інтереси сторін, що конфліктують. Загальні способи запобігання педагогічного конфлікту: − ідеологічні – знімаються консенсусом (згодою) викладача і студентів; − амбіційні – підкреслити значущість особистості іншої людини; − етичні – керуватися нормами ділового етикету, правилами внутрішнього розпорядку ЗВО. Профілактикою виникнення педагогічних конфліктів є розвиток у викладачів і студентів рефлексивної поведінки, емпатії, навчання вміння співпрацювати з іншими, переборення власної впертості тощо. Якщо причиною конфлікту є негативне (часто несправедливе) ставлення студента до викладача, то його можна змінити на краще засобами корекції взаємних оцінних ставлень у системі «студент – викладач» [55].

Отже, з одного боку, викладачі – це фахівці, які можуть впливати на студента своїми особистісними якостями, різноманітними досягненнями у науковій та освітній діяльності, ефективно поєднують ведення навчально-виховного процесу з науковою роботою та дослідженнями, що дозволяє розвивати у студента здатності і бажання усвідомлювати основи та підґрунтя процесів, які відбуваються у природному та антропогенному середовищах. З іншого боку, викладач – провідна фігура навчально-освітнього процесу. Він співпрацює зі студентами на основі базових принципів освіти, що спрямовані на комплексну підготовку фахівців відповідної кваліфікації, а також на їх духовне становлення і формування як особистостей.

Для забезпечення ефективності професійно-педагогічного спілкування викладачеві необхідно оволодіти психолого-педагогічною культурою спілкування, що відповідає основним принципам гуманізму [76]:

– знати психологію студентського віку та психологічні особливості конкретної студентської аудиторії;

– об’єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно реагувати на них;

– уміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної навчальної роботи всіх студентів;

 – вибирати такий спосіб своєї професійної поведінки, який найкраще відповідав би психологічним особливостям і психічному стану студентів;

– володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, умінням організовувати діалогічну взаємодію;

– своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;

– аналізувати процес педагогічного спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

Тож педагогічна взаємодія сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей. Вона формує духовний світ студента та презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації, «транслювання» свого «Я» на особистість студента.

Спілкування з викладачем допомагає студенту самоствердитися в новій соціальній ролі «студента» і «майбутнього фахівця». Воно сприяє формуванню соціально-професійного аспекту його «Я-концепції», коригує самооцінку та визначає перспективи особистісного зростання в навчально-професійній сфері. Саме через педагогічне спілкування в студентів виникає мотив самоосвіти й професійного самовиховання, бажання брати участь у науково-дослідній роботі. Дослідження в сфері педагогічної психології показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової та методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування [65].

Серед багатьох відомих класифікацій стилів керівництва викладача можна виділити таку [77]:

– автократичний (самовладний стиль керівництва), коли викладач здійснює одноосібне управління колективом студентів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди і критичні ження, педагог послідовно висуває до студентів окремі вимоги та здійснює жорсткий контроль за їх виконанням;

– авторитарний (владний) стиль керівництва допускає можливість студентам брати участь в обговоренні питань навчальної теми або колективного життя, але рішення, у підсумку, приймає викладач відповідно до своїх установок;

– демократичний стиль передбачає увагу та врахування викладачем думок студентів, він прагне зрозуміти їх, переконати, а не карати, веде діалогічне спілкування на рівних;

– стиль ігнорування характеризується тим, що викладач прагне якомога менше втручатися в життєдіяльність студентів, практично усувається від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків передачі навчальної та адміністративної інформації;

– самовідвідний, конформний стиль, що проявляється в тому випадку, коли викладач усувається від керівництва групою студентів або сліпо дослухається до їх бажань;

– непослідовний, алогічний стиль – викладач, залежно від зовнішніх обставин і власного емоційного стану, здійснює будь-який з названих стилів керівництва, що веде до дезорганізації та ситуативності системи взаємин викладача зі студентами, до появи конфліктних ситуацій. Кожен з розглянутих стилів спілкування зі студентами може і повинен мати місце під час організації навчального процесу. Першим і основним видом занять є лекція, яка являє собою інформаційно-повідомлювальний виклад матеріалу з елементами проблемності і наочності. Залежно від основної мети та теми проведення лекції вона може бути вступною, проблемною, з елементами бесіди, настановною, інформаційною, підсумковою. Відповідно до цього можна використати такі методи викладання, як монолог, бесіда, проблемний виклад, ілюстрація, демонстрація і поточний контроль знань. В таких умовах досвід викладача у читанні лекцій з навчальної дисципліни дозволяє відійти від повного читання тексту лекції в аудиторії і вести вільну розповідь з поясненням. Для того, щоб лекційні заняття не вели до пасивного сприйняття наукової інформації студентами, необхідно застосовувати проблемний підхід. Врахування того, що лекція монологічна лише за формою, можна обирати діалогову форму її проведення, проте в такому випадку необхідно контролювати зміст діалогу та запобігати відхиленням від основної теми. Такий підхід дозволить активізувати мислення аудиторії та залучити слухачів до формулювання висновків, спираючись також і на матеріали попередніх занять, та пов’язати дану тему з відомими аудиторії фактами чи з власним досвідом.

Кожен викладач має свій оригінальний стиль читання лекцій і, відповідно, по-різному проводить такі заняття. Але, все ж таки, як зазначають О. Поліщук, О.Севастьянов та І. Христич [77], лектор повинен дотримуватися типових правил проведення лекційних занять:

– мовлення має бути чітким, виразним, достатньо голосним; – проведення лекції не має перетворюватись на дослівне читання тексту або цитування підручників чи нормативних документів,тому слід говорити по пам’яті та робити короткі відступи;

– слід тримати в полі зору більшість присутніх в аудиторії і подовгу не зупиняти погляд на якійсь одній точці або ж дивитися у вікно; – мовлення не має бути квапливим і монотонним, тому потрібно змінювати інтонацію та темп;

– під час лекції не варто відхилятися від основного змісту;

– можна практикувати повтори основних моментів підтримки уваги аудиторії упродовж лекції та задавати питання;

– потрібно бути тактовним і в той же час вимогливим, виявляти інтерес до всього, що відбувається на занятті.

З метою досягнення поставлених завдань лекції викладач може додатково вдатися до спогадів, що пов’язані з власним навчанням чи трудовою діяльністю, розповісти дотепний та пристойний жарт, застосувати технічні засоби навчання, використати коротке та дослівне цитування літератури. Так, викладач під час лекції може не притримуватись якогось одного стилю викладу, а варіювати їх залежно від етапу заняття чи частини лекційного матеріалу. Важливе місце в начальному процесі посідають лабораторні і практичні заняття, основною метою яких є удосконалення початкових навичок і умінь та практичне засвоєння теоретичних положень, що розглядались на лекційних заняттях. Під час проведення практичних занять можливе використання різних методів навчання. Оскільки головним завданням такого виду навчальної роботи є формування навичок і вмінь, то основу цих занять мають складати різноманітні вправи (підготовчі, пробні, за зразком, тренувальні, творчі, практичні, графічні, усні, письмові, професійні, технічні та ін.). Такі заняття, як правило, проводять у лабораторіях або аудиторіях, що обладнані необхідними технічними засобами чи обчислювальною технікою. Викладач, якому доручено проводити практичні заняття, за погодженням із лектором має заздалегідь приготувати необхідні методичні матеріали, також тести, що дозволять виявити рівень засвоєння теоретичних положень, а також набір завдань різного типу складності. Перед практичними заняттями ставляться завдання, до числа яких входять: поглиблення та закріплення знань, які отримуються під час лекційних занять і в процесі виконання самостійної роботи; формування навичок і вмінь розв’язання поставлених практичних задач і планування; розвиток вмінь аналізувати і узагальнювати отриману інформацію; опанування основних принципів організації виробничої та професійної діяльності; накопичення досвіду організації виробництва та технікою управління ним на початковому рівні; оволодіння задатками керівництва, менеджменту та управління. Для ефективного проведення практичних занять викладачеві необхідно: – забезпечити розуміння з боку студентів важливості та необхідності оволодіння базовими теоретичними знаннями; – створити умови для усвідомлення студентами необхідності вироблення навичок і вмінь, які безпосередньо стосуються професійної діяльності; – створити оптимальні умови для формування відповідних навичок і умінь; навчити студентів раціональним методам оволодіння навичками і вміннями; – забезпечити можливість самостійної діяльності кожного студента при вирішенні деяких питань; викладач під час проведення заняття має дотримуватись систематичності й логічної послідовності у формуванні навичок і вмінь студентів; – щоб розроблені для практичних занять завдання мали чітку професійну спрямованість; вносити в систему практичних занять творчі завдання; організувати систематичний контроль за виконанням практичних завдань; – постійно заохочувати практичну навчальну діяльність студентів. Від практики доцільно відмовлятися в разі, коли практичні заняття носять колективний характер, а саме: коли один студент вирішує завдання на дошці, а решта працює на своїх робочих місцях.

Потрібно йти шляхом, який буде доцільнішим і ефективнішим: викладач має чітко визначити завдання, провести ознайомлення студентів з основними методами самостійної роботи та допомогти їм зрозуміти необхідний алгоритм дій, а в подальшому необхідно забезпечити самостійну роботу для кожного студента. В такому випадку всі практичні заняття, незалежно від їх окремих особливостей, значно забезпечать отримання та відпрацювання навичок і вмінь приймати практичні рішення у реальних умовах професійної діяльності, що базуються на теоретичних основах.

Не зважаючи на те, що під час проведення практичних занять відпрацьовуються теми, за якими було проведено лекційні заняття, доцільно, щоб практичній частині передувала невелика теоретична. Це стимулюватиме студентів до використання наукового підходу до виконання практичних робіт та підвищить їх якість.

Проведення практичних занять передбачає пріоритет використання демократичного стилю спілкування та утримання від різких нападів, критики та вимоги жорсткого дотримання основних умов та поставленої мети заняття, що дозволить забезпечити активну участь аудиторії у навчальному процесі. Ще одним значущим видом занять є лабораторні заняття, на яких студенти під керівництвом викладача особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою експериментальної перевірки й підтвердження певних теоретичних положень дисципліни та набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою, обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень.

Ефективне проведення лабораторних занять потребує підготовлених і спеціально оснащених навчальних лабораторій, в яких використовується устаткування, пристосоване до умов навчання (лабораторні установки, макети тощо). Деякі лабораторні заняття варто проводити безпосередню на виробництві, в умовах реального професійного чи виробничого середовища (на підприємстві, у полі, в науково-дослідному інституті). Плани, технології та методики проведення лабораторних робіт розробляються на відповідних кафедрах. Недоцільно замінювати лабораторні заняття іншими видами навчальних занять. Потрібно забезпечити особисте виконання кожним студентом всіх лабораторних робіт і оформлення їх результатів. Організація та проведення лабораторних робіт викладачем передбачає акцентування уваги на таких моментах: змістовне наповнення лабораторних занять; наявність у лабораторіях і кабінетах обладнання, яке відповідає сучасним технологіям виробництва; наявність матеріалів, реактивів, приладів, апаратів; забезпечення максимально можливого самостійного виконання лабораторних робіт студентами; контроль за дотриманням правил техніки безпеки; приділення достатньої уваги навчанню студентів методам виконання такого виду робіт.

Оскільки проведення лабораторних занять передбачає використання обладнання, що становить потенційну небезпеку як для безпосереднього виконавця експерименту, так і для оточуючих, то демократичний стиль спілкування можна використати лише під час обговорення отриманих результатів. Сам процес проведення експериментів вимагає від викладача пильності та вимогливого ставлення до дотримання правил безпеки та організації процесу. Проведення додаткових експериментальних досліджень з ініціативи студентів може здійснюватись лише за умови придатності обладнання для цього та під безпосереднім керівництвом викладача.

Ще одним ефективним у навчальному плані видом занять є семінари. Такі заняття у формі дискусій, участь у яких брали вчені з різних країн світу, були поширені в Києво-Могилянській академії. З 1874-1875 років семінарські та практичні заняття почали широко використовуватися в Київському університеті за ініціативи професора М. Авенаріуса [76].

Проведення семінарських занять створює можливість вирішення таких завдань: поєднання лекційних занять із самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, а саме: їх теоретичні знання з практичною підготовкою; забезпечення розвитку умінь, навичок інтелектуальної праці, здатності творчо мислити, уміння користуватись теоретичними знаннями для розв’язання практичних задач; формування у студентів зацікавленості у науково-дослідній роботі з залученням їх до наукових досліджень, що здійснюються кафедрою; забезпечення системного повторення, поглиблення і закріплення знань студентів за певними темами; формування умінь і навичок здійснення різних видів майбутньої професійної чи наукової діяльності; здійснення діагностики і контролю знань студентів з окремих розділів і тем дисципліни, формування умінь і навичок виконання різних видів майбутньої професійної та наукової діяльності.

Семінарські заняття виконують такі основні функції: навчальну, розвивальну, виховну, діагностично-корекційну та функцію контролю (рис. 1.2).

Методична концепція організації та проведення семінарських занять має визначатись, виходячи з того, що семінарські заняття повинні поєднувати такі властивості, як науковість, доступність, єдність форми і змісту, забезпечення зворотного зв'язку, проблемність тощо; вибір методики проведення семінарів має враховувати особливості, що обумовлені загальною методикою викладання дисципліни та психологічними особливостями конкретної студентської групи; слід забезпечити достатній рівень мотивації навчальної діяльності студентів шляхом, наприклад, прив’язки до майбутньої професійної діяльності; необхідно дотримуватися основних принципів професійної направленості навчання у вищій школі та передбачати міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами, зв’язки з практичним навчанням, що забезпечать формування єдиної системи знань, умінь і навичок студентів; важливим завданням є також формування професійної культури та мислення, вмінь самоосвіти; процес проведення семінарів має забезпечувати органічне поєднання теоретичного й дослідно-експериментального шляхів отримання знань; семінарські заняття мають раціонально поєднуватися з лекціями, практичними і лабораторними заняттями та самостійно виконуваною роботою студентів.

 Рис. 1.2. Поєднання функцій педагогічної взаємодії на семінарському занятті

Методика управління семінаром визначається багатьма чинниками: основною метою його проведення, педагогічною майстерністю викладача, рівнем готовності та активності студентів тощо. В плані ефективності професійно-педагогічного спілкування викладач має контролювати власні коментарі та висновки. Вони мають бути кваліфікованими, доказовими, переконливими, містити у собі змістовні рекомендації. Для забезпечення високої якості проведення семінарських занять викладач має оцінювати і відзначати такі аспекти: чітке та аргументоване формулювання наукової проблеми, рівень поєднання теоретичного матеріалу з його практичною вагою у майбутній професійній діяльності; виокремлення і повідомлення студентам питань з розділів дисципліни, які тісно пов’язані з профільними дисциплінами; здатність та уміння розпочинати і підтримувати дискусію, конструктивність аналізу у висловлюваннях студентів, їх інформативність та повноту використання відведеного навчального часу на обговорення проблем; інтенсивність проведення семінару, актуальність поставлених питань, присутність елементів дискусії та інтерес аудиторії до основної теми; якість організації самостійної роботи студентів.

За результатами проведеного семінару викладач обов’язково має додатково здійснювати самооцінку та на основі цього визначати або коригувати тему наступного заняття, давати рекомендації щодо підготовки, використання можливих джерел інформації. Враховуючи ставлення студентів до проведеного семінару також можна оцінити якість управління групою, а саме: швидкість встановлення контакту з учасниками семінару, ефективність взаємодії з групою; рівень охоплення студентської аудиторії; критичність власних зауважень; присутність чи відсутність виокремлення певних студентів з аудиторії. Проведення семінарських занять вимагає від викладача застосування авторитарного і демократичного стилів спілкування, і, ні в якому разі, не використовувати самовідвідний стиль, оскільки процес обговорення проблемних питань може призводити і до виникнення конфліктних ситуацій, які необхідно передбачати та зупиняти на стадії виникнення.

Такі форми організації педагогічної взаємодії в навчальній роботі є вже добре відомими і апробованими. Проте сьогодні постає проблема оновлення як змісту, так і форм навчання, перехід до опосередкованого освітнього процесу, що диктує свої умови взаємодії. Цю проблему розглянемо в наступному розділі.

**Висновки до розділу 1**

На сучасному етапі реформування вищої школи педагогічний процес дедалі більше спирається на гуманістичну психологію, яка ґрунтується на визнанні самоцінності особистості як унікальної цілісної системи. “Суб’єкт-суб’єктна” парадигма є основою особистісно-орієнтованої педагогіки, яку може втілювати у життя лише той педагог, який сам утвердився як особистість, є достатньо самоактуалізованим.

Продуктивне професійно-педагогічне спілкування відбувається за умови організації педагогічного процесу на демократичних засадах, позитивного ставлення викладача до студентів, захопленості спільною творчою діяльністю всіх суб’єктів педагогічної взаємодії.

В процесі навчання між викладачем та студентами встановлюються як ділові, так і міжособистісні взаємини. Їх співробітництво в реальних міжособистісних контактах і є тим соціальним середовищем, в якому відбувається становлення особистості спеціаліста з вищою освітою і подальший розвиток особистості викладача.

У ході педагогічної взаємодії відбувається особистісне зростання, духовно-творче збагачення обох сторін. У межах цього процесу провідна роль належить викладачу, функції якого мають специфічні якості й ознаки, а особистісні психологічні характеристики здатні впливати як на навчально-виховний процес загалом, так і на особистісний розвиток кожного студента. У певному сенсі викладач є центральною фігурою у вищому навчальному закладі, йому належить і стратегічна роль у розвитку студента протягом професійної підготовки.

Аналіз наукових джерел дав підстави стверджувати, що педагогічна взаємодія нині позиціонується як необхідна умова підвищення ефективності педагогічного процесу у вищій школі. Вона передбачає поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання).

Розглянувши можливі варіанти керівництва та професійно-педагогічного спілкування викладача зі студентами, можна зробити висновок, що кожен викладач має свій особистий стиль, який може проявлятись як яскраво виражений типовий, так і у вигляді поєднання різних стилів. Однак використання одного зі стилів як основного вимагає від викладача гнучких змін у формі спілкування та побудови особистісних та педагогічних взаємовідносин із аудиторією залежно від різних ситуацій. Так, викладач має утримуватись від явного особистісного домінування, проявляючи повагу до студента, як до здобувача та майбутнього професіонала, зберігаючи при цьому домінування в професійному плані. Найкращим поєднанням стилів керівництва та професійнопедагогічного спілкування буде стиль, що дозволить максимально повно та ефективно використовувати свої сильні сторони, що, передусім, проявлятимуться у глибині професійних знань та використанні різних педагогічних прийомів у навчальному процесі, також у співпраці з аудиторією, що дозволить вдало приховувати (мінімально проявляючи) деякі слабкі сторони власного темпераменту, характеру та особистості в цілому.

Педагогічна взаємодія зумовлює доцільну організацію спілкування учасників навчального процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками навчального процесу, зворотний зв’язок, комфортну комунікативну ситуацію, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення будувати конструктивні ділові стосунки. На сьогодні ж є актуальною і потребує дослідження педагогічна взаємодія в умовах освітнього процесу, опосередкованого електронними засобами комунікації.

**РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**2.1. Безпосередня та опосередкована взаємодія викладача зі студентами в умовах сьогодення**

Сучасні трансформації у системі освіти досі були зумовлені соціально‐економічними процесами в Україні, інформатизацією суспільства, впливом потреб ринку на професійну підготовку й діяльність фахівців. З огляду на це реформування освіти, розвиток нової педагогіки пов’язують із формуванням вільної, активної, ініціативної особистості. Можна стверджувати, що трансформації в системі освіти спрямовані не лише на задоволення інтересів держави й формування особистості молодої людини за стандартами, а на розвиток реальної науки, вільної людини, її здібностей.

Головні вимоги до розвитку освіти, зокрема вищої, у контексті сучасних демократичних процесів такі:

– зростання ролі освіти як головної продуктивної сили розвитку соціально‐економічного й духовного потенціалу суспільства, а також професійного й особистісного самовизначення молодої людини;

– перетворення освіти на безперервний процес, що забезпечує розвиток особистості як суб’єкта власного життя,саморозвитку;

– у зв’язку з інформатизацією суспільства формування умінь критичного ставлення кожної особистості до освітньої інформації, пошуку та користування нею для виконання соціальних,професійних завдань;

– зростання значення освіти для зміцнення міжкультурної взаємодії людей з різними політичними, релігійними орієнтаціями, національною своєрідністю, їхнього об’єднання у спільноту в інтересах мирного співіснування різноманітних культур,розбудови світової співдружності;

– поширення нової функції освіти не лише як засобу передачі готових знань, здобутків культури, але й як конструювання особистісних знань, оволодіння розумовою діяльністю, творення власної культури.

Досягнення окреслених завдань можливе за умови зміни не лише змісту вищої освіти, але й організації навчального процесу у вищій школі, під час якого кожен студент одержує змогу задовольняти власні освітні, професійні, особистісні потреби й інтереси; розвивати здібності, цілеспрямовано оволодівати знаннями, уміннями; усвідомлювати власну роль й відповідальність у діяльності, залежність її результатів від особистих зусиль і прагнень. Саме організація суб’єкт‐суб’єктної взаємодії викладача і студентів як рівноправних партнерів становить підвалини навчального процесу та відповідає концептуальним підходам, теоріям, що визначають суть, головні засади сучасної філософії освіти.

Кожна сучасна теорія освіти (гуманізм, соціал‐конструктивізм, постмодернізм, критична педагогіка, особистісно зорієнтована педагогіка), виокремлюючи різні аспекти навчального процесу, трактує його як міжособистісну взаємодію, спілкування, співробітництво педагога зі студентами як суб’єктів спільної діяльності. Такий підхід відкриває перспективи оволодіння глобальними знаннями й вирішення глобальних проблем; забезпечує активну й відповідальну роль студентів у процесі навчання; сприяє їхньому ефективному професійному, особистісному, соціальному розвитку; привчає кожну особистість до свідомої самоорганізації, саморегулювання власної навчально‐пізнавальноїдіяльності. Зазначимо, що навіть за традиційним, директивним підходом навчально‐виховний процес ґрунтується на міжособистісній взаємодії викладача і студента. Проте у взаємодії за таким підходом керівна роль, влада належить викладачеві, а студент діє як виконавець.

З огляду психології студент за будь‐яких умов є суб’єктом навчально‐ пізнавальної діяльності. Однак міра суб’єктної активності студента у навчально‐виховному процесі різна. Якщо лишевикладач є агентомдій та ініціює власну активність, то студент виконує роль пасивного (реактивного) суб’єкта. За умови,коли студент одержує повноваження у навчальному процесі, має змогу виявляти ініціативу, активність в організації діяльності, він стаєактивним суб’єктом, агентом дій у цьому процесі [46,с.398–399].

На підставі аналізу наукових досліджень суб’єкт‐суб’єктну взаємодію викладача і студента розглядаємо як двосторонній взаємозв’язок рівноправних партнерів, які охоплені спільною діяльністю, виявляють з власної ініціативи високу активність, спрямовані на досягнення спільної мети,захоплені процесом [46 ,с.402;4, с. 113].

У такому сенсі педагогічна взаємодія ґрунтується на співпраці, налагодженні й підтримці рівноправних стосунків, прийнятті й розумінні кожного, організації діалогу.

Рівноправність і партнерство суб’єктів навчального процесу у вищійшколі виявляється в об’єднанні викладача і студентів у спільноту, в організації взаємодіяльності з позиції «ми», «разом». Механізми суб’єкт‐суб’єктної взаємодії означають погодженість дій викладача і студентів на когнітивному, емоційно‐мотиваційному, діяльнісному рівнях та охоплюють їхнє взаєморозуміння, співпереживання й спільне захоплення процесом, співпрацю.

У єдності зазначені механізми забезпечують психологічний контакт між суб’єктами навчального процесу.Однак умовою виникнення контакту є прояв кожним партнером поваги один до одного, толерантності й емпатійності [46, с.403–405].

Функції викладача й студента в організації навчального процесу мають свою специфіку й визначаються певною відмінністю так само, як педагогічна й навчальна діяльність. Тому їхні суб’єктні ролі в організації взаємодії також відрізняються.

У контексті сучасних філософських підходів головна функція викладача полягає у забезпеченні суб’єктної ролі та позиції студента у навчальному процесі. Саме від викладача, його установок, переконань, професійної компетентності залежить організація педагогічної взаємодії, у процесі якої студент набуває досвіду діяльності як суб’єкт; самоорганізовує й саморегулює власні навчально‐пізнавальні дії й поведінку; реалізує професійні, особистісні потреби, інтереси; виявляє здібності, внутрішні властивості.

Викладач налагоджує контакт зі студентами, виявляє довірливе ставлення доних, реалізує демократичні принципи організації педагогічної взаємодії. Він організовує навчальний процес, забезпечує педагогічні умови, за яких студент формує уміння суб’єктної поведінки.

Студент виконує функції активного суб’єкта навчального процесу та набуває відповіднийдосвід, якщо:

* усвідомлює мету, завдання навчально‐пізнавальної діяльності накожному її етапі;
* конструює власні знання, шукає власне розуміння, усвідомлює особистісний сенс наукової інформації;
* застосовує доцільні когнітивні стратегії для творення власних знань, вироблення умінь й навичок;
* усвідомлює й осмислює власний процес пізнання, виконує метапізнавальну діяльність;
* визначає значущість наукової інформації для особистісного розвитку, майбутньої професійно їдіяльності;
* виявляє інтерес до навчально‐пізнавальної діяльності, задовольняє й розвиває пізнавальні потреби;
* самостійно оцінює власну діяльність згідно з визначеною метою, саморегулює свої дії.

Зрозуміло, що цілеспрямоване педагогічне керівництво викладача сприяє формуванню студентів як суб’єктів навчально‐пізнавальної діяльності. Впродовж тривалого періоду організації навчального процесу характеристики керівництва й втручання педагога у діяльність студентів змінюються на його різних етапах.

На початку організації суб’єкт‐суб’єктної взаємодії викладач окреслює цілі, напрями дій студентів; залучає їх до когнітивних, практичних дій; скеровує до критичного, творчого мислення; привчає до усвідомлення наукової інформації, рефлексії пізнавальної, практичної діяльності. На подальших етапах навчального процесу викладач послаблює власне втручання в організацію навчально‐пізнавальної діяльності студентів; виконує переважно координаційну, стимулювальну, регулювальну функції. На завершальній стадії студенти впевненіше самоорганізовують й саморегулюють власну пізнавальну діяльність, а викладач лише уточнює й підтримує їхні дії.

У партнерській взаємодії зі студентами викладач виконує функції організатора, опікуна процесу, від рівня організації якого залежать їхні суб’єктні властивості.

Викладач як суб’єкт навчального процесу:

* цілеспрямовано організовує навчальний процес як пізнавальну, когнітивну діяльність студентів;
* дбає про залучення кожного студента до процесу;
* стимулює активність, підтримує суб’єктну позиціюстудентів;
* створює психологічно‐комфортне продуктивне освітнє середовище;
* розвиває позитивну (внутрішню) мотивацію навчання студентів;
* підтримує самостійні міркування студентів, їхні судження;
* надає студентам змогу вільного вибору, самостійного прийняття рішень, вияву критичного, творчого мислення;
* моделює професійні, практичні ситуації у навчальному процесі;
* звертається до внутрішнього світу кожної особистості, бере до уваги її індивідуальні особливості;
* формує студентську групу як спільноту [80].

У педагогічній теорії науковці успішно досліджують проблему організації навчального процесу у вищій школі як суб’єкт‐суб’єктну взаємодію викладача зі студентами. Однак у практичній педагогічній діяльності викладачі здебільшого дотримуються демократичних принципів організації педагогічної взаємодії, застосовують методи активного йінтерактивного навчання студентів.Проте більшість зних досягають дидактичних цілей шляхом ґрунтовного, якісного розгляду наукових понять, теорій, способів виконання практичних дій та належного контролю рівня оволодіння науковими знаннями, уміннями й навичками. Процес педагогічного керівництва викладачі зазвичай розглядають як майстерну,поетапну інтерпретацію,поясненнянаукової інформації, належне донесення її до свідомості студентів шляхом застосування сучасних мультимедійних засобів і дидактичних матеріалів. У контексті сучасних освітніх трансформацій процес навчання у вищій школі,що ґрунтується на суб’єкт‐суб’єктній взаємодії викладача і студентів, трактують як організацію обміну інформацією, думками у формі діалогу, пошукової («сократівської») бесіди чи переговорів [53, с. 117–118].

Тому педагогічне керівництво у процесі суб’єкт‐суб’єктної взаємодії зі студентами слід розглядати як педагогічний супровід, за яким викладач скеровує студентів до виконання когнітивних дій, підтримує їх, висловлює власну думку як зворотний зв’язок щодо суджень, пізнавальних й практичних дій студентів.

Труднощі викладачів у процесі організації педагогічної взаємодії можна пояснити залежністю її структури, особливостей від дидактичної мети, завдань, педагогічної ситуації. Тому дії викладача і студентів як суб’єктів навчального процесу будуть відрізнятися у різних навчально‐ пізнавальних ситуаціях залежно від конкретного результату, якого вони планують досягнути.

Кожен тип суб’єкт‐суб’єктної взаємодії на різних етапах навчального процесу вирізняється відповідним рівнем активності викладача і студентів, специфікою педагогічного керівництва, супроводу студентів у навчально‐пізнавальній діяльності. Ми не можемо наполягати на тому, щоб викладачі строго дотримувалися певного стилю взаємодії. Проте можна виявити спільні риси, які користуються повагою у сучасних студентів.

За результатами проведеного нами опитування серед 32 студентів різних ЗВО м. Полтави, хороший викладач повинен утілювати 2 групи взаємозумовлених чеснот, перша з яких носить діловий характер, друга більшою мірою стосується його особистості.

У діловому плані викладачеві повинні бути притаманні:

* працелюбство, завдяки якому він не буде схильний до формалізму в роботі;
* працездатність, що дозволить йому якісно проводити підготовку до навчального процесу, розширювати методичний арсенал;
* дисциплінованість, підтягнутість, зібраність як універсальні ознаки ділової людини;
* уміння визначити мету, вибрати шляхи її досягнення, що дозволить йому діяти оптимально, не перевантажуючи себе й інших, і водночас добиваючися бажаного результату;
* організованість, завдяки якій викладач ніколи не підводить себе й інших;
* наполегливість, вимогливість до себе й до інших, що завжди тримає студентів «у тонусі»;
* систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, без якого сучасний викладач швидко перетвориться на слабкого і неефективного фахівця;
* відповідальність, що притаманна чесній і цілеспрямованій людині;
* прагнення постійно підвищувати якість своєї праці, що не тільки сприяє успішним результатам студентів, а й робить його помітною постаттю у своїй галузі;
* інноваційне мислення, завдяки якому викладач швидко орієнтується в методичних і наукових тенденціях;
* технічна грамотність, особлива необхідна в кризові моменти, коли виникає термінова необхідність освоєння нових способів взаємодії, опосередкованих електронними засобами зв’язку.

Що ж до особистісних характеристик, то ми запропонували студентам наступний перелік для вибору привабливих якостей: людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, повага до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна урівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура. Слід зазначити, що абсолютно всі з цих якостей знайшли місце з 7 позицій (як було запропоновано). Але, як ми й сподівалися, пріоритетними стали якості комунікативного змісту: повага до людей, оптимізм, емоційна урівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, дружелюбність, чуйність, емоційна культура.

Ці якості були визначені як такі, без яких студенти не вважають педагогічну взаємодію ефективною. Але останнім часом їхні прояви доносити до студентів викладачам стало досить важко, і причиною цьому – вимушений перехід до дистанційного та змішаного навчання, однією з проблем якого нині називається різка зміна психоемоційного фону спілкування і зниження суб’єктності викладача, як вона сприймається студентами, через обмеження технічного плану

**2.2. Комунікативні та інтерактивні проблеми дистанційного навчання**

Дистанційна освіта нині завойовує чільне місце поряд зі стаціонарною, заочною та іншими формами навчання, хоча, до певної міри, й вимушено. Проте, маючи надто малий вибір в умовах карантину через коронавірусну хворобу, педагоги намагаються опанувати опосередкований технічними засобами освітній процес на високому рівні, тим більше, що він теж має деякі свої переваги.

У педагогічній науці тема дистанційного навчання досліджувалась багатьма вченими. Принципи дистанційного навчання визначені та проаналізовані у роботах А. Андрєєва, І. Булах, С. Коргут, А. Хуторського; психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання досліджують Р. Гуревич, О. Кареліна, В. Кухаренко, В. Олійник, О. Романишина, С. Сисоєва; теоретико-методичні засади дистанційного навчання у вищій школі на основі системного підходу обґрунтовано Т. Коваль, Л. Романишиною, П. Стефаненком, Є. Полат, В. Поліщук.

Проте, як зазначає Д. Ткач, доктор політичних наук, професор університету «КРОК» (м. Київ), проректор з міжнародних питань, «уведення в Україні карантину на пандемію коронавірусу, створило зовсім нову ситуацію у цій царині, що і спонукало нас спробувати саме з цієї позиції проаналізувати дану проблему…. Перед науковцями постало завдання створити не просто систему дистанційної освіти, а саме таку систему, яка буде враховувати ту обставину, що всі без винятку студенти вишу, перейшли на он-лайн заняття» [88].

Учені доводять, що ефективність опосередкованого діалогу між викладачем і студентом обумовлюють такі чинники, як: зміст курсу, фактори середовища (розмір навчальної групи: діалогів буде більше між викладачем і одним суб’єктом навчання, ніж між групою); мова діалогу (якщо викладач користується рідною мовою студента, ефективність діалогу підвищується); засоби комунікації (якщо обмін інформацією між викладачем і студентом здійснюється за допомогою електронної пошти, діалог уповільнюється і є високоструктурованим, бо відбувається у письмовій формі; інтенсивність діалогу вища при навчанні за допомогою телеконференцій, у процесі яких викладач відповідає на запитання студентів, які зі своєї ініціативи збагачують діалог).

Поширеною формою спілкування у процесі дистанційного навчання є внутрішня дидактична розмова (керований дидактичний діалог), за належного моделювання якої можна досягти високої якості засвоєння матеріалу.

 Діалог між викладачем і студентом (керований дидактичний діалог) має здійснюватися у формі інструкцій, які містять припущення про те, що студент уже ознайомився з матеріалом підручника стосовно певного твердження.

Проте опосередкований характер комунікації в системі «викладач – студент», даючи змогу забезпечити постійну динамічну комунікацію на відстані, яка не може повністю компенсувати відсутність «живого» спілкування.

Опосередкованість комунікації під час дистанційного навчання виявляється у необхідності виконання додаткових внутрішніх (психічних) і зовнішніх (механічних) дій, визначених логікою «людина – комп’ютер»; відмінних від «живого» спілкування формах подання інформації (письмова), видах мовної діяльності (письмо, читання); відстроченні в часі обміну повідомленнями (тривалість затримання залежить від режиму комунікації – «on-line» або «off-line»).

Разом із тим, у дистанційному навчанні наявні майже всі традиційні способи взаємодії між викладачем і студентами. Сучасні засоби телекомунікацій відкривають перед студентами такі самі можливості, як і під час очних навчальних контактів, а нерідко істотно їх розширюють. Особливості дистанційного навчання у режимі телеконференції можна оцінювати, зважаючи на такі його фактори:

1. ***навчальний матеріал.*** Необхідний студентові матеріал пересилається звичайною поштою (матеріальними носіями його можуть бути CD-ROM, паперовий посібник тощо), електронною поштою в архівованому файлі, відразу чи поетапно протягом навчального процесу; розміщується на освітньому сайті дистанційного призначення для доступу до нього всіх зареєстрованих студентів; оформляється у вигляді Web-квестів з посиланнями на обхідний матеріал у мережі Internet. Студентам може бути наданий доступ до однієї чи кількох електронних бібліотек; діагностичний матеріал. Викладач і студент обмінюються через електронну пошту тестами, контрольними завданнями, оцінними листами. Усе це розміщено на освітньому сервері і доступно викладачам, студентам відповідно до встановлених для них доступів (наприклад, кожен має пароль для входу у відповідні розділи сайту). Викладач забезпечує студентів завданнями, консультує щодо їх виконання.
2. ***наочність.*** Під час телекомунікації в реальному часі викладач демонструє учням слайди, картинки та ін., проводить віртуальну екскурсію в мережі Internet за підготовленими електронними адресами. Студенти обмінюються наочними матеріалами між собою, розміщують свої роботи на сервері для доступу до них інших студентів і викладачів або для відкритого доступу всіх охочих; запитання викладача студентам. Для цього використовують електронні конференції (в «реальному часі») в чаті або відеоконференції. При цьому викладач ставить запитання як одному зі студентів, так і всій групі одночасно.
3. ***пояснення викладачем матеріалу.*** З цією метою викладач пересилає студентам записи своїх відеолекцій, лекцій фахівців з досліджуваних питань, іноді – посилання на освітні ресурси мережі Internet чи на спеціально підготовлений Web-квест з посиланнями з досліджуваної теми; керівництво викладачем дискусіями. Викладач ініціює дискусії між студентами з досліджуваної проблеми, керує ними (дискусії можуть відбуватися в режимах Web-форуму, телеконференції, чат-дискусії); можливість студентів поставити викладачу запитання. Студент може персонально направити викладачу електронного листа, спілкуючись з ним у реальному часі (наприклад, в окремому вікні на час колективного чат-заняття), а також публічно висловити свої запитання і міркування в загальному списку розсилання; можливість студента поставити запитання студентові. Викладач регулює цей процес відповідно до навчальних цілей, пропонує свої коментарі і запитання. При цьому можливе і вільне електронне спілкування студентів у зручний для них час, оскільки адреси кожного з них, як правило, загальнодоступні. Викладач спостерігає за реакцією студентів і виражає свою; оцінювання викладачем студента. Його здійснюють під час проведення дистанційного заняття, за результатами самостійних робіт, тестів, творчих навчальних проектів, досліджень з використанням кожного з дистанційних телекомунікаційних засобів.

Отже, попри брак живого спілкування, у процесі дистанційного навчання реалізуються такі форми взаємодії:

1) студент – навчальний матеріал. Передбачає взаємодію студента зі змістом того, що пропонується для вивчення. Кожний суб’єкт навчання має набути навички конструювання, збагачення своїх знань. Студент, який навчається дистанційно, відзначається більш активною пізнавальною діяльністю (уміє конструювати власні знання), ніж той, хто засвоює матеріал у процесі особистісного контакту з викладачем. Взаємодія з навчальним матеріалом відбувається за допомогою радіоі телевізійних передач, електронних записів аудіо- та відеоматеріалів, комп’ютерного програмного забезпечення. Носіями навчальної інформації є книга, CD-ROM, а також комп’ютерна (електронна) версія, розміщена у пам’яті сервера мережі. Друкована версія книги проста у використанні, з нею можна працювати там, де немає комп’ютера, проте інформація в ній організована тільки у вигляді тексту і малюнків. Раніше прийнято було застосовувати компакт-диски – більш потужні засіби наочності, які вміщували звукові, анімаційні та відеофрагменти. Однак книга і компакт-диск тиражуються заздалегідь і не можуть проектуватися у процесі навчання. Нині ж диски незручно застосовувати ттехнічно, матеріал частіше надсилається через електронні засоби зв’язку;

2) студент (суб’єкт навчання) – викладач. Після отримання студентами навчального матеріалу викладачі надають їм допомогу в його опануванні, стимулюючи їхній інтерес до навчання, підвищуючи мотивацію; організовуючи практичну діяльність, що базується на опанованих теоретичних знаннях, перевірку знань та оцінювання рівня їх засвоєння, надаючи консультативну допомогу, та ін.;

3) студент – студент. Партнерська взаємодія студентів у процесі засвоєння знань може відбуватися за участю викладача і без нього. Вона сприяє формуванню і розвитку комунікативних умінь, отриманню ними доступу до кращих зразків виконання навчальних завдань (студентами з вищим рівнем академічної успішності та розвитку здібностей). Засобами здійснення її можуть бути електронна пошта, відеоконференції тощо.

Взаємодія з освітньою інформацією і віддаленими співрозмовниками (джерелами інформації) розвиває у студентів універсальні уміння дистанційної діяльності, які не формуються за традиційного навчання. Кожна форма дистанційних телекомунікацій має специфіку, що накладає обмеження на освітній процес. Водночас застосування певних освітніх технологій вимагає пошуку адекватних їм телекомунікаційних засобів та інформаційних технологій. Наприклад, для індивідуальних занять інтенсивність взаємодії педагога і студента не так важлива, оскільки для їх забезпечення достатньо використання електронної пошти. Для дистанційних занять у групі, де кількість і якість освітніх взаємодій визначає ефективність навчання, прийнятнішим є режим телеконференцій і форумів.

У проектуванні навчальних програм для дистанційного навчання використовують емпіричний підхід (орієнтація на здоровий глузд, практичний досвід, що нерідко занижує їх теоретичні засади) і теоретичний (на основі теоретичного обґрунтування навчальних програм). Орієнтація на максимальне використання теоретичних надбань, досягнень психології і педагогіки є продуктивнішою.

Суттєвою особливістю сучасних навчальних систем є їх інтерактивність, що забезпечує діалогічний характер навчання. Однак діалогічна взаємодія – не самоціль. Інтенсивність залучення учнів (студентів) до діалогу не є показником ефективності навчальної програми.

Проектуючи кожен фрагмент діалогу, викладач має бачити дидактичні цілі, дбати, щоб репліки не були перевантажені зайвою інформацією, а питання – надто ускладненими, ураховувати здатність комп’ютера «зрозуміти» відповіді тих, хто навчається.

Процес комунікації має зацікавлювати учня, студента, підвищувати їх бажання продовжувати діалог із комп’ютером, стимулювати їх пізнавальну активність, досягнення навчальних цілей. Залежно від педагогічної спрямованості діалогу розрізняють такі його рівні: фактичний діалог, за якого співрозмовник вибудовує свою відповідь на основі формальної зміни повідомлення. У такому діалозі повідомлення комп’ютера виконують функцію стимулюючої підказки, яка не містить ніяких відомостей із розв’язання конкретних завдань, але підбадьорює учня.

Водночас, зловживання таким діалогом може спричинити негативне ставлення до навчання з використанням комп’ютера; діловий діалог спрямований на розв’язання запропонованого завдання без урахування цілей освіти.

Спілкування розгортається як діалог в експертних системах. Педагогічна цінність його незначна, тому що не враховуються істотні особливості навчання, важливість засвоєння способів розв’язання певного типу завдань.

Як стверджує О. Гончар [29], педагог – науковець в умовах опосередкованої взаємодії класифікує загальні форми організації навчання на: індивідуальну форму організації навчання – опосередковане спілкування учасників навчального процесу; парну форму організації навчання – спілкування учасників навчального процесу у парі постійного складу; групову форму організації навчання – спілкування учасників навчального процесу у групі, коли кожен учасник, який виступає, спрямовує текст (інформацію) одночасно декільком слухачам; колективну форму організації навчання – спілкування учасників навчального процесу у групі, коли спілкування відбувається в парах змінного складу. Кожен учасник спілкується з іншим по черзі у парі, і врешті-решт усі спілкуються між собою.

Розглянемо їх докладніше. По-перше, це парна, найбільш поширена та традиційна для нашого уявлення форма спілкування (комунікації) між двома людьми, де один говорить, а інший слухає. Наприклад, викладач (T) – студент (St) або студент1 (St1) – студент2 (St2). Друга форма, фронтальна, де один говорить, а інші слухають. Вона може реалізовуватися у різних варіантах: викладач (T) – студенти (St-s) або Студент (St1) – студенти (St-s) + викладач (T). Третя форма навчальної взаємодії – це колективна. В. Дьяченком названо таккомунікацію в динамічних парах (із змінним складом), що ґрунтується на спілкуванні різних людей по черзі один з іншим, головним чином у парах. Четверта форма – групова, яка передбачає комунікативні акції як мінімум трьох або більше учасників всередині групи між собою, між групами або викладачем. До групової форми належить робота, наприклад, у малих групах або бригадно-ланкова (комунікація всередині двійок, трійок тощо). П’ята, остання форма, опосередкована, зумовлена можливостями здійснення комунікації без посереднього контакту. Добре бачимо, що з розширенням форм опосередкованої взаємодії суб’єктність педагога все більше губиться.

Нині вже з’явилися дослідження, що підсумовують місяці навчання в умовах карантину. Зокрема, Д. Ткач називає його особливості:

«Дослідження практичної діяльності освітніх установ що надають освітні послуги дистанційно дозволили виявити фактори, що впливають на ефективність праці викладачів і студентів як ключових елементів в системі дистанційної освіти. Вони безпосередньо і опосередковано впливають на якість дистанційного навчання. Ці фактори значною мірою збігаються з факторами, що визначають вплив технічних засобів навчання при традиційному навчанні» [88]. Учений перелічує:

1. Фактори трудового процесу (мета, завдання, складність змісту навчання що підлягає засвоєнню). Чим вони складніші, тим більше вимог пред’являється до можливостей її виконавців (фізичним, розумовим), до технічної оснащеності процесу навчання і до його зовнішніх умов. Цими факторами визначається навантаження (вид, інтенсивність розподіл часу ) і етапи навчання.

2. Організаційно-управлінські чинники або фактори матеріально-технічної оснащеності діяльності викладача і студента (що включають в себе наявність необхідного обладнання, технічних засобів, організації робочого місця, що забезпечують використання прогресивних методів і організаційних форм роботи, раціональності засобів сучасних інформаційних технологій, що характеризує відповідність комплексу матеріальних засобів цілям і завданням навчання, змісту програми, особливостям трудової діяльності викладача і пізнавальним здібностям учнів, пристосованість засобів сучасних інформаційних технологій до організаційних форм, методів і прийомів навчання).

3. Фактори зовнішнього середовища (нормативно-правові, санітарногігієнічні, естетичні, технічні).

4. Людські фактори – чинники соціального середовища (світогляд, ставлення до своєї професії, ступінь відповідальності, рівень професіоналізму, мотиваційні установки, комунікабельність та ін.) Мотиваційна стійкість трудової діяльності учасників освітнього процесу (задоволеність процесом і результатом навчання, мотивацію на виконання поставленого завдання і інтерес до результатів роботи).

5. Фактори, зумовлені індивідуальними особливостями людини: психофізіологічні, антропометричні, поведінкові особливості; природні якості– здатність до навчання, стан здоров’я, вік та ін. Вони впливають на час, витрачений викладачем на передачу навчальної інформації та час витрачений студентами на її сприйняття, а також на підготовку засобів сучасних інформаційних технологій.

За результатами власних спостережень і обговорень можемо додати також:

6. Фактори скутої інтеракції, що заважають сприймати навчальний процес як невимушену взаємодію.

Отже, щоб зберегти переваги педагогічної взаємодії як однієї з основ суб’єкт-суб’єктного навчання, сьогодні необхідно визначити ті вимоги до організації освітнього процесу, опосередкованого технічними засобами, які є достатньо об’єктивними з педагогічної точки зору, аби сконцентрувати в собі головні риси успішної педагогічної взаємодії.

**2.3. Модель універсальної структурно-функціональної моделі педагогічної взаємодії викладача та студентів у безпосередньому та опосередкованому навчальному процесі**

Універсальна модель педагогічної взаємодії, яка однаковою мірою визначала б суб’єкт-суб’єктні відносини у педагогічній взаємодії при безпосередньому і опосередкованому освітньому процесі, повинна відповідати низці вимог, які по відношенню до ситуації містять у собі об’єктивний компонент організації навчальних і виховувальних стосунків, відповідають чільним характеристикам педагогічного спілкування.

За А. Панькевич [72], значення педагогічного спілкування полягає в наступному:

1. Завдяки спілкуванню викладач виступає персоніфікованим посередником між драмою наукових ідей і студентом.

2. Через експресію викладач «заражає» студентів своїм інтересом до науки, викликає в них живий інтерес до неї.

3. Викладач своїм прикладом спілкування пропонує культурну норму взаємин і тим самим формує в майбутнього фахівця комунікативну компетентність.

4. Професійно-педагогічне спілкування сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей.

5. Професійно-педагогічне спілкування формує духовний світ студента та презентує модель його майбутньої професійної поведінки.

6. Спілкування з викладачем допомагає студенту самоствердитися в новій соціальній ролі «студента» і «майбутнього фахівця».

Незалежно від типу взаємодії педагогічний супровід викладача охоплює спільні дії. Окреслимо головні ознаки педагогічного супроводу (педагогічного керівництва) викладача:

– організація діалогу зі студентами;

– окреслення й стимулювання студентів до усвідомлення навчально‐пізнавальноїмети;

– вибір і скерування студентів до застосування когнітивної стратегії виконання розумових і практичних дій;

– застосування таксономії питань, що спрямовують когнітивні, практичнідіїстудентів;

– дотримання міри втручання у процес навчально‐пізнавальної діяльності студентів;

– підтримка самостійного, вільного міркування студентів.

Свою структуру передбачає й організація педагогічної взаємодії зі студентами у процесі формування у них умінь й навичок [20,с.148– 150]:

* моделювання когнітивної стратегії виконання дій студентами;
* організація первинних спроб виконання студентами процедур з використанням опорних моделей, стратегій за цілеспрямованою підтримкою викладача;
* виконання студентами різноманітних завдань з поступовим усуненням підтримки викладача;
* залучення студентів до словесного проговорення (артикуляції) виконаних дій;
* стимулювання студентів до рефлексії когнітивних дій відповідно до концептуальної моделі, стратегії;
* пропонування самостійно формулювати власні висновки, теоретичні положення щодо виконання практичних дій.

У процесі формування умінь, навичок викладач надає належну допомогу й підтримку студентам в осмисленому виконанні практичних дій, яку поступово усуває, збільшуючи активність студента як суб’єкта навчально‐пізнавальної діяльності.

Значну проблему відчувають викладачі і у навчально‐пізнавальних ситуаціях, дидактичною метою яких є формування наукових понять, професійних знань студентів. Суперечність виявляється у тому, як забезпечити суб’єктну активність студентів у процесі подання й пояснення викладачем наукової інформації. У цьому разі вагомим завданням викладача є організація когнітивних дій студентів з метою опанування суті, об’єктивного сенсу наукових понять. Застосовуючи доцільну когнітивну стратегію, викладач системою доцільних питань спрямовує мислення студентів, веде їх до вироблення структури думки, що відображає суть і сенс наукового поняття для студента.

Для розвитку міжособистісної взаємодії викладач спонукає студентів до осмислення власних дій у формі проговорення й рефлексії.

Організація педагогічної взаємодії у процесі розв’язання актуальних, автентичних, практичних проблем передбачає зростання пізнавальної активності студентів і зниження рівня втручання викладача у навчальний процес. Вона виявляється у скеруванні студентів до:

– окреслення проблеми, відповідних суперечностей;

– збору, опрацювання, аналізу інформації з конкретної проблеми;

– генерування ідей щодо визначення альтернативних шляхів вирішенняпроблеми; вибору й прийняття оптимального рішення;

 – узагальнення думки, формулювання висновків [20, с.74–75].

Загалом, думка, мислення – це один із універсальних посилів при роботі зі студентами як у безпосередній, так і при опосередкованій взаємодії. Але, як зазначає Л. Виготський, функція мислення залежить від структури думки, продуктом якої є значення слова [16, с. 445, 447]. Отож організація викладачем суб’єкт‐суб’єктної взаємодії зі студентами у процесі формування у них наукових знань, професійних знань охоплює такі етапи:

* обговорення позитивної мотивації навчання, пізнання об’єктивнихявищ,науковихпонятьтощо;
* пропонування студентам апелювати до набутих знань, досвіду дляформуваннязагальногоуявленняпропредмет;
* скерування студентів до виокремлення критеріальних ознак, ключовихтадругоряднихідей;
* стимулювання студентів до наведення йаналізу прикладів,що виокремлюють критеріальні ознаки наукових, професійних знань;
* спонукання студентів до налагодження взаємозв’язків між ознаками; організація науковоїінформації таїї обговорення у смислових блоках;
* організація поступового осмислення (когнітивного опрацювання) студентами наукових понять,теорій тощо;
* стимулювання студентів до формулювання самостійних висновків.

З урахуванням даних спеціальної літератури, обговорень, особистих спостережень нами було розроблено модель педагогічної взаємодії, що враховувала б в тому числі й особливості опосередкованої взаємодії.

Було виокремлено наступні компоненти (блоки) цієї моделі:

- цільовий (цілі та завдання взаємодії);

-змістовий (педагогічні умови, специфічні організаційні та методичні принципи взаємодії);

- діяльнісний (функції взаємодії);

- методично-інтерпретаційний (добір адекватних методів викладання);

- результативний (рівень взаємодії: антагонізм, нейтральність чи співробітництво) (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

**Модель педагогічної взаємодії в умовах опосередкованого освітнього процесу у вищій школі**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Блок моделі** | **Зміст**  | **Інтерактивний акцент** |
| Цільовий | ***Цілі*** взаємодії: забезпечення інтелектуального та емоційного контакту зі студентами та між студентами.***Завдання:*** формуватння у студента відчуття «ми», необхідного дляусвідомлення освітнього процесу як взаємодії; збереження запитів на педагогічний супровід самостійного пошуку; орієнтація на спільний результат як продовження власних досягнень | Збереження і посилення суб’єктності всіх учасників взаємодії |
| Змістовий | ***Педагогічні умови:*** оптимістично зорієнтоване опанування нового середовища взаємодії; розкриття можливостей підвладних у нових умовах засобів вирішення навчальних завдань,адаптація учнів до індивідуально доступних способів вирішення навчальних завдань.***Принципи:*** взаємозацікавленості, взаємопідтримки, публічності результату, розкриття додаткових можливостей, розширення меж самовираження, спільної вершини, довершеності пошуку | **Закріплення ціннісного ставлення до взаємодії в освітньому процесі** |
| Діяльнісний | ***Функції взаємодії:***здійснення освітнього процесу, розвиток особистого потенціалу, відкриття нових можливостей і якостей, вдоволення позапредметних запитів, консультативна, супровідна, емоційно-коригувальна | **Використання переваг взаємодії як синергетичного процесу** |
| Методично-інтерпретаційний | ***Добір методів викладання,*** адекватних інтелектуально-емоційній атмосфері на занятті  | **Розширення уявлень про можливості взаємодії в нових умовах** |
| Результативний | ***Забезпечення продуктивного рівня взаємодії***  за рахунок уведення нових технологічних та комунікативних варіантів | **Розкриття нових граней своєї суб’єктності**  |

Нами була висунута гіпотеза, що провідний орієнтувальний чинник у реалізації моделі –це професійно-педагогічна спрямованість діяльності як система емоційно-ціннісних відношень, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості вчителя, які спонукають його до ствердження в педагогічній діяльності та професійному спілкуванні.

Провідний змістовий чинник – мобільність уявлень, підходів, інформаційних ресурсів, що ними послуговується педагог, залишаючись на рівні, який задається запитами інноваційного розвитку середовища людського буття.

Провідну інструментальну роль відіграють стильові характеристики взаємодії як система прийомів організації комунікативної діяльності педагога і студентів, засобами якої здійснюється навчання і яка є зовнішнім виявом взаємодії.

Провідний регулятивний чинник рефлексивна діяльність, на основі якої педагог як організатор взаємодії збалансовує різноспрямовані дії учасників освітнього процесу і надає їм цілісності і оптимальності.

Для того, аби була можливість реалізувати ці чинники підвищення ефективності опосередкованої взаємодії, нами було окреслено напрями професійного самовдосконалення вчителя як суб’єкта взаємодії в умовах опосередкованого освітнього процесу (рис. 2. 1), що в сукупності уявляються нами як самоосвітній проєкт, що реалізується як шляхом ознайомлення з науковими джерелами, так і через обмін досвідом із колегами, внутрішні (у закладі) заняття і семінари та онлайн-курси, а також через самодіагностику (див. додатки А, Б).

Рис. 2.1. Схема проєкту особистісного саморзвитку педагога як суб’єкта взаємодії в опосередкованому освітньому процесі

Ми не мали змоги провести повноцінне експериментальне дослідження, проте здійснили опитування студентів і викладачів щодо того, наскільки вагомими їм видаються визначені напрями самовдосконалення педагогів після піврічного досвіду опосередкованого освітнього процесу.

Результати опитування викладачів показали, що найбільш вразливими вони вважають себе стосовно блоку інноваційних професійно-діяльнісних засобів (темний стовпчик на діаграмі). Відповідно, вони вважають пріоритетом самоосвітньої діяльності саме ці напрями.

Проте їхні студенти (світлий стовпчик) вважають, що успішна взаємодія їхніх педагогів забезпечується не лише цим блоком професійних якостей (хоча теж високо оцінюють його значущість), а значною мірою, все ж, особистісно-детермінованими властивостями (рис. 2.2).

Рис. 2.2. Порівняльні дані визначення пріоритетних напрямів саморозвитку педагога в опосередкованому освітньому процесі

В якості майбутньої дослідницької роботи ми б хотіли завершити вивчення дієвості запропонованої моделі проведенням розлогого констатувального та, згодом, формувального експерименту

**Висновки до розділу 2**

Другий розділ було присвячено розкриттю необхідності перегляду форм і прийомів педагогічної взаємодії внаслідок вимушеного переходу учасників освітнього процесу на опосередковану технічними засобами взаємодію.

Шляхом аналізу літератури і власних спостережень було встановлено, що дистанційна і змішана освіта вимагає спеціальної підготовки викладача до здійснення педагогічної комунікації. Він використовує як інноваційні так і традиційні ме тоди навчання для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та має володіти низкою комунікативних умінь, зокрема, майстерно застосовувати форми вербальної і невербальної комунікації; проводити віртуальну дискусію, встановлювати контакт з аудиторією в on-line режимі; залучати до дискусії, висловлювання власної думки та встановлення міжособистісної взаємодії; оптимально використовувати засоби ІКТ для здійснення комунікативної взаємодії; правильно обирати комунікативні стратегії і тактики у відповідності до мети навчання; проводити навчальні заняття з урахуванням психологічних особливостей поведінки студентів у віртуальному середовищі; знаходити індивідуальний підхід до студентів під час дистанційного навчання; створювати позитивний емоційний фон між суб’єктами дистанційного навчання; застосовувати механізми діагностування комунікативних конфліктів, усунення бар’єрів у опосередкованому спілкуванні тощо.

Нами було розроблено теоретичну модель педагогічної взаємодії, що відображає особливості діяльності педагога як її суб’єкта в період здійснення опосередкованого освітнього процесу, а також визначено особистісно-діяльнісні пріоритети її реалізації, що вимагають утілення проєкту саморозвитку педагога за напрямами:професійно-педагогічна спрямованість, мобільність та інноваційність, досконалий стиль педагогічного спілкування та педагогічна рефлексія.

**ВИСНОВКИ**

Згідно з законом України «Про вищу освіту» (2014), для сучасного вітчизняного ЗВО характерне студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб’єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу.

З’ясування практичних аспектів партнерських відносин спонукало до розгляду поняття взаємодії як основної форми організації ділових взаємин між викладачем і студентом. Було відзначено, що взаємодія як динамічне явище знаходить вияв у діалозі між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, що трактується в контексті педагогіки вищої школи не тільки і не стільки як лінгвістичний феномен, а насамперед як феномен психологічний, і торкається всіх без винятку форм організації навчання. При цьому викладач повинен насамперед звертати увагу на формування особистості студента як суб’єкта саморозвитку, що дозволяє повноцінно реалізувати і його власну суб’єктність.

Було проведене зіставлення особливостей безпосередньої та опосередкованої навчальної взаємодії у зв’язку з новими умовами роботи ЗВО – карантину з причин коронавірусної хвороби. Зроблено висновок, що вони не повністю відповідають визначеним для дистанційного навчання, проте загалом подібні і вимагають перегляду прийнятих засад педагогічної взаємодії.

Розроблена універсальна модель педагогічної взаємодії має на меті акцентувати значущі для опосередкованого технічними засобами освітнього процесу аспекти педагогічної взаємодії, оскільки остання є об’єктивною, психологічно і педагогічно обгрунтованою діяльнісною основою перейняття загальнолюдського досвіду, сконцентрованого в змісті освіти.

Модель включає наступні блоки: цільовий (цілі та завдання взаємодії); змістовий (педагогічні умови, специфічні організаційні та методичні принципи взаємодії); діяльнісний (функції взаємодії); методично-інтерпретаційний (добір адекватних методів викладання); результативний (рівень взаємодії: антагонізм, нейтральність чи співробітництво). Її експериментальна перевірка розглядається нами як перспектива подальших досліджень в обраном

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

* + - 1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
			2. Аристотель. Аналитики. – [Эл. ресурс]. – Реж.доступа http://litread.in/pages/150320/129610-131221
			3. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник / Любов Вікторівна Артемова.– К.: Либідь, 2006. – 424 с.
			4. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : [навч.-метод. посіб.] / Любов Вікторівна Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
			5. Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. – [Ел. ресурс] – Режим доступу http://wou.npu.edu.ua/index.php/uk/novyny-asotsiatsii/123-prezentatsiia-pedahohichnoi-konstytutsii-yevropy
			6. Бэкон Ф. Великое восстановление наук. Новый Органон / Френсис Бэкон [Эл. ресурс]. – Режим доступа http://e-libra.ru/read/325940-velikoe-vosstanovlenie-nauk-novij-organon.html
			7. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
			8. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
			9. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Іванівна Бойко. – К. : 2008. – 27 с.
			10. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : [навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Я. Я. Болюбаш. – К.: КОМПАС, 1997. – 64 с.
			11. . Бурман Л.В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. … канд.. пед.. н. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л.В. Бурман. – Тернопіль, 2008. – 22 с.
			12. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навч. посібник / Наталія Юріївна Бутенко. – К.: КНЕУ, 2005. – 350 с.
			13. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И.В. Вачков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – №2. – С. 36 – 50.
			14. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії. – Автореф. дис. .…доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Л.К. Велитченко. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 40 с.
			15. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный поход / А.А. Вербицкий.– М.: Высшая школа, 1991.– 207 с.
			16. Выготский  Л.  С. Педагогическая психология. / Л. С. Выготский –  М.:  АСТ:  Астрель:  Хранитель, 2008. – 250 с.
			17. Вища освіта в Україні: навч. посіб / [ Кремень В. Г., Ніколаєнко С. М., Степко М. Ф. та ін. ] ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.
			18. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів вищої школи / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
			19. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
			20. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. І. Власова – К.: Либідь, 2005.. – 280 с.
			21. Вознюк Л. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / Лідія Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І.Я. Франка, 2009. – 184 с.
			22. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. –– 256 с.
			23. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : Кн. дом Университет, 2007. – 400 с.
			24. Гегель Г.В.Ф. Речи директора гимназии / Георг Вильгельм Фридрих Гегель // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет : в 2 т. / сост., общ. ред. и вступит. статья А. В. Гулыги. – М. : Просвещение, 1970. –  Т. 1. – 1970. – С. 395-417.
			25. Герцюк Д. Психолого-педагогічна підготовка викладача як умова організації взаємодії зі студентами у вищих навчальних закладах / Дмитро Герцюк // Вісник Львівського університету (Cерія педагогічна), 2005. – Вип. 19., Ч. 2. – С. 176–182.
			26. Гнатик Л. М. Психолого-педагогічні проблеми спілкування викладача та студента / Л. М. Гнатик, М. М. Баран, І. М. Васькович // Науковий вісник НЛТУ України. - 2013. - Вип. 23.3. - С. 380-385.
			27. Голярдик Н.А. Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах /Н.А. Голярдик, Л.Л. Дика // Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України/ Серія: педагогічні та психологічні науки — 2014. — № 2 (71).- С. 64-73.
			28. .Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія / О.В. Гончар. – Харків : ХНАДУ, 2011. – 424 с.
			29. Гончар О. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти / О. Гончар[Ел. ресурс]. – Реж. доступу znpudpu\_2012\_1\_10.pdf
			30. Гончар О.В. Сутність дефініції «педагогічна взаємодія» в науково-педагогічній теорії України / О. В. Гончар. – [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/statti%20Teoria%20ta%20metoduka%20navchannia%20ta%20vukhovannia%2022/05.html
			31. Гончар О. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України / Олена Гончар // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Полтава: ПНПУ, 2011. – С. 49-54.
			32. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
			33. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. / С.М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172 с.
			34. Григор’єва В.А. Гуманістична сутність суб’єкт-суб’єктної взаємодії / В.А. Григор’єва // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: м-ли Звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). Т. 1. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України – К. : ІПТО НАПН України, 2012. – С. 158-160.
			35. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навч. посібник / О.І. Гура. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
			36. Давидюк Н. Стимулювання пізнавальної діяльності студентів / Н. Давидюк // Педагогіка і психологія. Наук. вісник Чернівецького ун-ту. – Чернівці : Вид - во ЧДУ, 1999. – В. 47 – С. 117–119.
			37. Дегьярьова Г. Принципи педагогічної взаємодії у професійній підготовці / Ганна Дегтярьова. – [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://lib.iitta.gov.ua/87\_2012.pdf
			38. Демокрит. Фрагменты о воспитании // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – С. 9-10.
			39. Демченко І.І. Імітаційне моделювання у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / І.І. Демченко [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://intellect-invest.org.ua/pedagog\_editions\_e-magazine\_pedagogical\_science\_arhiv\_pn\_n4\_2009\_st\_2/
			40. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / Адольф Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. проф. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – С. 385–444.
			41. Доброскок І.І. Організаційно-дидактичні основи навчальної діяльності магістрів у ВНЗ / Ірина Іванівна Доброскок [Ел. ресурс]. – Реж. доступу http://konfer-phdpu.at.ua/load/formuvannja\_gotovnosti\_majbutnikh\_uchiteliv\_do\_profesijnoji\_dijalnosti\_v\_umovakh\_neperervnoji\_osviti/dobroskok\_irina\_ivanivna/4-1-0-139
			42. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / Любов Василівна Долинська ; за ред. академіка С. Д.  Максименка. – К., 2005. – Вип. 26. – Т. 2. – С. 8–11.
			43. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія – О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
			44. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
			45. Зіборова В. Формування інформаційної компетентності викладача / В. Зіборова. [Ел. ресурс]. – реж.доступу http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18156-formuvannya-informacijno%D1%97-kompetentnosti-vikladacha.html
			46. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, – 1997. – 480 с.
			47. Зінченко Л. В. Теоретичний аналіз поняття «Педагогічна взаємодія» як соціально-психологічний феномен / Л.В. Зінченко, Н.В. Шаповалова. – [Ел. ресурс]. – реж.доступу <http://www.sworld.com.ua/konfer34/457.pdf>
			48. Иезуитов А. Н. Философия взаимодействия. Основы и перспективы / – СПб. [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sovet14.narod.ru/MF/FIe/1FIe.html
			49. .Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-о ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
			50. Історія педагогіки України в особах / Мосіяшенко В., Задорожна Л., Курок О. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 266 с.
			51. Каган М. С. Мир общения / Моисей Самойлович Каган. – М. – Издательство политической литературы,1988. – 319 с.
			52. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении Текст.: Кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
			53. Кнодель Л. В. Педагогіка  вищої школи: Посіб. для магістрів./ Л.В. Кнодель  – К.: Вид.  ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 150 с.
			54. Коваленко Д. В. Конфліктологія : навч. посіб. для студ. ВНЗ інж.-пед. спец. / Д. В. Коваленко, І. М. Шалімова, О. М. Керницький, В. А. Бурбига, О. Б. Кравченко; Укр. інж.- пед. акад. - Х. : Точка, 2012. - 221 c.
			55. Ковальчук З. Загальна психологія психолого-педагогічних впливів у структурі педагогічної взаємодії / Зоряна Ковальчук. – [Ел. ресурс]. Режим доступу http://social-science.com.ua/article/1220
			56. Коджаспирова Г.М., Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
			57. Козич І. В. Дидактична емоційна взаємодія викладача та студента в процесі навчання як педагогічна проблема / І.В. Козич. – [Ел. ресурс]. – Режим доступу http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-2-2012/092-97.pdf
			58. Краткий психологический словарь / Под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
			59. Кривцова С.В. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина. – М.: Генезис, 2004. – 183 с.
			60. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування : Навч. посібник / Вікторія Аркадіївна Кручек. – К.: ДАККіМ, 2010. – 273 с.
			61. Кручек В.А. Розвиток теорії педагогічної взаємодії та її психологічна сутність / В.А. Кручек. – [ Електронний ресурс ] – Режим доступу до дж. journals.nubip.edu.ua
			62. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
			63. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко [за ред. В.М. Кухаренка] – [3-є вид.] – Харків : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320 с.
			64. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К.: Знання, 2003. – 450 с.
			65. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Отв. ред. А. А. Бодалев, В. Я. Ляудис. – М.: НИИОП АПН СССР, 1980. – С. 37—52.
			66. Мельник Л.В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі: автореф.. .. канд.. пед.. наук 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти / Людмила Вікторівна Мельник. – Вінницькьй держ. Пед..ун-т імені М. Коцюбинського, 2010. – 228 с.
			67. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. В.І. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
			68. Норкіна О. Педагогічні технології взаємодії викладача і студентів / О. Норкіна // Вісник Львів. ун-ту : Серія педагог. – 2009. – Ч. 2, Випуск 25. – С. 216–222.
			69. Овод Ю. Дистанційне навчання і форми взаємодії у системі «викладач-студент» / Ю. Овод // Педагогічні науки. – 2016. – №4. – 173-182.
			70. Олійник В.В. Дистанційна освіта за кордоном і в Україні / В.В. Олійник // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 1. – С. 22 – 29.
			71. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
			72. Панькевич А.С. Психологічний аналіз педагогічної взаємодії викладача і студентів / А. С. Панькевич. [ Електронний ресурс ] – Режим доступу до дж. 3D610CD5-E409-42EE-87C8-3096F494ED68.pdf
			73. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
			74. Пісоцька О.О. Виховання культури взаємодії викладачів і студентів в університетському освітньо-виховному просторі. – Автореф. дис.. … канд.. пед. наук 13.00.07 – теорія та методика виховання / Олена Олександрівна Пісоцька. – Луганськ, 2010. – 22 с.
			75. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів /Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
			76. Подоляк Л. Г. Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами [Електронний ресурс] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. ‒ Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua
			77. Поліщук О.В. Підвищення якості навчання студентів шляхом активізації взаємодії з викладачами / О. В. Поліщук, І.В. Севастьянов, О.В. Христич // Педагогіка безпеки. – 2017. – № 2. –С. 27-33.
			78. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. [Ел. ресурс]. – Реж. доступу до джерела: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
			79. Психологический словарь / Авт.-сост. В.Н. Копорулина и др. – Ростов н/Дону: Феникс, 2004. – 640 с.
			80. Равчина Т. організація суб’єкт­суб’єктної взаємодії викладача   вищої школи і студента у контексті сучасних   освітніх викликів / Т. Равчина, Т. Тюріна. [ Електронний ресурс ] – Режим доступу до дж. http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom3/02\_ravchyna\_tiurina.pdf
			81. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
			82. Руда Г.В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи / Галина Василівна Руда. – Дис. … канд. психол. наук 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. – К.: НАПН, 2013. – 212 с.
			83. Рязанцева О. В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу/ О. В. Рязанцева // Молодий учений. – 2016. – № 12. – С. 531-535.
			84. Савчин  М.  В.  Педагогічна  психологія:  Навч.  Посіб / М. В. Савчин.  –  К.,  Академвидав,  2007.  – 200 с.
			85. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – М. : Владос, 1998. – 456 с.
			86. Сковорода Г.С. [Разговор, называемый алфавит, или букварь мира](http://litopys.org.ua/skovoroda/skov116.htm) // Г.С. Сковорода. Повне зібрання творів: У 2-х тт. – Том 1. – К.: Вид-во АН УРСР, 1973. – С. 411-465.
			87. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. − 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.
			88. Ткач Д. Дистанційне навчання в університеті «Крок» під час карантину / Д. Ткач [ Електронний ресурс ] – Режим доступу до дж. https://cathedra.io.ua/s2733157/tkach\_dmitro\_2020\_.\_distanciyne\_navchannya\_v\_universiteti\_krok\_pid\_chas\_karantinu.\_kafedraua\_28.04.2020
			89. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний та регіональний контексти : Монографія / за ред.. А.А. Сбруєвої. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – 520 с.
			90. Унтілова Е.А. Формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації вчителів: автореф. Дис. … канд.. пед.. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Е.А. Унтілова. – Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, 2005. – 24 с.
			91. Філоненко М. М. Психологія спілкування : Підручник / М. М.Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
			92. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч.закл. / М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2007. – 454 с.
			93. Цюра С. Педагогічна взаємодія у вищій школі: синергетичний підхід / Світлана Цюра // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2004. – Вип. 18. – С.19-29.
			94. Чихачёв В.П. Лекторское красноречие русских учёных ХІХ века / В.П. Чихачёв. – М.: Знание, 1987. – 96 с.
			95. Яковишина Т.В. Організація педагогічної взаємодії у жіночих гімназіях Волині як умова соціального становлення учениць (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис.. … канд. пед.. наук 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т.В. Яковишина. – Івано-Франківськ, 2010. – 22 с.
			96. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник / С. Д. Якушева. – 2-е изд., стер. – М.: Академия,2009.–256 с.

.

**ДОДАТКИ**

Додаток А

ТЕСТ НА ОЦІНКУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ

Тест «Який я у спілкуванні?»

За матеріалами: http://osnova.com.ua/news/723-%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82\_%C2%AB%D0%AF%D0%BA%D0%B8%D0%B9\_%D1%8F\_%D1%83\_%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D0%BA%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%96%3F%C2%BB

Тест допомагає визначити рівень вашої комунікабельності, товариськості. На кожне запитання слід відповідати «так», «і так, і ні» або «ні».

1. Чи багато в тебе друзів?

2. Чи завжди можеш підтримати бесіду в дружньому колі?

3. Чи можеш подолати замкнутість, спілкуючись із людьми?

4. Чи буває тобі нудно наодинці?

5. Чи завжди можеш знайти тему для розмови, зустрівшись зі знайомим?

6. Чи можеш приховати своє роздратування під час зустрічі з людиною, яка тобі не подобається?

7. Чи завжди вмієш приховати поганий настрій, не зганяючи серце на близьких?

8. Чи вмієш першим ініціювати примирення після сварки із другом?

9. Чи можеш стриматися від різких зауважень, спілкуючись із близькими людьми?

10. Чи здатний до компромісу під час спілкування?

11. Чи вмієш спілкуючись ненав’язливо відстоювати свою точку зору?

12. Чи втримуєшся під час розмови від осуду знайомих, якщо вони відсутні?

13. Чи виникає в тебе бажання розповісти друзям про щось цікаве, що ти дізнався?

**Опрацювання результатів**

«Так» — 3 бали.

«І так, і ні» — 2 бали.

«Ні» — 1 бал.

**Інтерпретація результатів**

*30-39 балів.*Ви — товариська людина, яка відчуває велике задоволення від контактів із близькими, знайомими й незнайомими людьми. Цікава людина у спілкуванні, зазвичай — «душа компанії». Друзі й знайомі цінують ваше вміння вислухати, зрозуміти й дати пораду. Але не переоцінюйте своїх можливостей, адже інколи ви занадто балакучі. Будьте уважними до співрозмовників, стежте за їх реакцією, намагайтеся не нав’язувати своїх думок.

*20-29 балів.*Ви — достатньо товариська людина, але спілкуючись зазнаєте деяких труднощів. Маєте мало друзів, зі знайомими не завжди знаходите спільну мову. Іноді в розмові нестримані, неврівноважені. Вам варто бути щирим, уважним, доброзичливим до своїх співрозмовників. Крім того, не завадило б перебороти деяку непевність у собі.

*До 20 балів.*Ви — людина сором’язлива, замкнута, у колі знайомих зазвичай відмовчуєтеся. Вам більше подобається перебувати на самоті. Натомість це не означає, що ви не маєте друзів і знайомих. Цілком імовірно, вони цінують вас за вміння вислухати, зрозуміти, пробачити. Якщо прагнете вільно висловити свою точку зору, сперечатися на рівних, стати цікавим співрозмовником, потрібно, подолавши свою сором’язливість, бути щирим у суперечці, активно підтримуючи бесіду. Для того щоб висловлювання не здалися недоречними, варто розвивати й удосконалювати навички спілкування. Крім того, можливо, ви занадто критично ставитеся до себе, до своїх знань, умінь, навичок.

Додаток Б

МЕТОДИКА "ТРАНСАКТНИЙ АНАЛІЗ СПІЛКУВАННЯ"

(за матеріалами https://westudents.com.ua/glavy/80831-psihologchn-testi-dlya-samokontrolyu.html)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Повчальний, самовпевнений, агресивний | БАТЬКО | Вчить, направляє, оцінює, засуджує, опікує |
| Раціональний, коректний, стриманий | ДОРОСЛИЙ | Тверезо оцінює, логічно мислить, володіє собою |
| Емоційний, невпевнений, підкоряється | ДИТИНА | Вередує, упирається, діє, протестує |

Трансакція — одиниця акту спілкування, протягом якої співрозмовники, що знаходяться в одному з трьох станів "Я", обмінюються парою реплік. Звертаючись до іншої людини, ми звичайно вибираємо собі і співрозмовникові один із трьох можливих станів нашого "Я": стан БАТЬКА, ДОРОСЛОГО або ДИТИНИ.
Практичні вправи та ситуації

Із наведених нижче якостей і рис характеру визначте властиві вам: легко заводить знайомства, чемний, не любить людей,

балакучий, грубий, самотній, прагне командувати, надмірно самовпевнений, легко адаптується до обставин і ситуації, невихований, безкомпромісний, відвертий, стриманий, рішучий, оптимістичний, впевнений у собі, врівноважений, егоїстичний сором'язливий, спокійний, демократичний у стосунках, принциповий, нетерплячий, довірливий. Оцініть себе об'єктивно, намагаючись у майбутньому позбутися небажаних рис характеру, утверджувати лише необхідні для вас.

Із наведених нижче якостей і рис характеру попросіть своїх друзів визначити властиві вам: легко заводить знайомства, чемний, не любить людей, балакучий, грубий, самотній, прагне командувати, надмірно самовпевнений, легко адаптується до обставин і ситуації, невихований, безкомпромісний, відвертий, стриманий, рішучий, оптимістичний, впевнений у собі, врівноважений, егоїстичний, сором'язливий, спокійний, демократичний у стосунках, принциповий, нетерплячий, довірливий. Порівняйте їхню оцінку зі своєю, намагайтеся позбутися небажаних рис.

Поміркуйте: 3 чого складається ваше світоглядне кредо? Що заважає вам стати кращим? Що ви хотіли б змінити у своєму житті і чому: перейти на іншу роботу, змінити коло спілкування, сімейні відносини? Де почуваєтеся найкраще і чому: у сім'ї, з друзями, на роботі? З ким найчастіше проводите свій вільний час: з членами сім'ї, друзями, на самоті? Що не приймаєте у собі і чому: постійну роздвоєність, невміння контактувати з іншими, відсутність вимогливості та принциповості? Що цінуєте в собі і чому? Що цінуєте у друзях і чому? Чи критикуєте свої погляди і дії? Чи плануєте свою роботу? Чи вдається вам здійснити свої плани?

Людина, говорячи першу фразу, задає тон розмови тим, що мимоволі обирає собі і співрозмовникові відповідний стан "Я".

Трансактний аналіз спілкування дасть вам можливість опанувати тонкощами ділового спілкування: точніше вловлювати прихований зміст сказаного, стати ініціатором спілкування, уникнути тактичних і стратегічних помилок контакту.

Ці три "Я" супроводжують нас усе життя. Зріла людина уміло використовує різні форми поведінки, щоб вони були доречні. Самоконтроль і гнучкість допомагають йому вчасно повернутися в "дорослий" стан, який і відрізняє зрілу особистість від молодика, нехай навіть солідного віку.

Спробуйте оцінити, як поєднуються ці три "Я" у вашій поведінці. Для цього оцініть наведені висловлення в балах від 0 до 10.

1. Мені інколи не вистачає витримки.

2. Якщо мої бажання заважають мені, то я вмію їх придушувати.

3. Батьки як більш дорослі люди повинні влаштовувати сімейне життя своїх дітей.

4. Я іноді перебільшую свою роль у яких-небудь подіях.

5. Мене важко обманути.

6. Мені б сподобалося бути вихователем.

7. Буває, мені хочеться погратися, як маленькому.

8. Думаю, що я правильно розумію всі події, які відбуваються.

9. Кожний повинен виконувати свій обов'язок.

10. Нерідко я роблю не як треба, а як хочеться.

11. Приймаючи рішення, я намагаюся продумати його наслідки.

12. Молодше покоління повинне вчитися в старших, як йому варто жити.

13. Я, як і багато людей, буваю вразливий.

14. Мені вдасться бачити в людях більше, ніж вони говорять про себе.

15. Діти повинні безумовно додержуватися вказівок батьків.

16. Я — пристрастна людина.

17. Мій основний критерій оцінювання людини — об'єктивність.

18. Мої погляди непохитні.

19. Буває, що я не поступаюся в суперечці лише тому, що не хочу поступитися.

20. Правила виправдані лише доти, поки вони корисні.

21. Люди повинні дотримуватися всіх правила незалежно від обставин.

Підрахуйте окремо суму балів по рядках таблиці:

|  |  |
| --- | --- |
| 1,4,7,10, 13,16,19 | (Д — "дитина") |
| 2,5,8,11,14,17,20 | (ДОР — "дорослий") |
| 3,6,9,12, 15,18,21 | (Б — "батько") |

Розмістіть відповідні символи в порядку зменшення від найбільшого до найменшого. Якщо у вас вийшла формула ДОР.Д.Б., то це означає, що ви маєте розвинуте почуття відповідальності, у міру імпульсивні і безпосередні, не схильні до повчань. Вам можна лише побажати зберегти ці якості і надалі. Вони допоможуть у будь-якій справі, пов'язаній зі спілкуванням, колективною працею, творчістю.

Гірше, якщо на першому місці стоїть Б. Категоричність і самовпевненість протипоказані, наприклад, педагогові, організаторові словом, усім, хто в основному має справу з людьми, а не з машинами.

Сполучення Б.Д.ДОР. часом здатне ускладнити життя власникові такої характеристики. "Батько" з дитячою безпосередністю ріже "прав-ду-матку", ні в чому не сумніваючись і не піклуючись про наслідки. Але й тут немає особливих причин для зневіри. Якщо вас не цікавить організаторська робота, гучні компанії, і ви волієте побути наодинці з книгою, кульманом або етюдником, то все в порядку. Якщо ж немає і ви захочете пересунути своє Б на друге або навіть на третє місце, то це цілком можливо. Вам допоможуть і групи тренування спілкування, організовані професійними психологами в багатьох містах.

Д. на чолі пріоритетної формули— цілком прийнятний варіант, скажемо, для наукової роботи. Ейнштейн, наприклад, один раз жартівливо пояснив причини своїх наукових успіхів тим, що він розвивався повільно і над багатьма питаннями задумався лише тоді, коли люди звичайно вже перестають про них думати. Але дитяча безпосередність добра до певних меж. Якщо вона починає заважати справі, то, виходить, настав час узяти свої емоції під контроль.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ТА ПРОЯВІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Відповідно до розвинутого вище уявлення про комунікативну компетентність особистості, пропонуємо тести для діагностики різноманітних її проявів.

Діагностика загального рівня комунікабельності

(за В.Ф. Ряховським)

Інструкція. За кожну відповідь "так" нараховується 2 бали, "інколи" — 1 бал, "ні" — 0 балів.

Опитувальник

1. Ви очікуєте на буденну ділову зустріч. Чи виводить це вас із звичної колії?

2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?

3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення виступати з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь нагодою?

4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не бували. Чи докладете ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?

5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?

6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?

7. Чи вірите ви в існування проблеми "батьків і дітей" та в тс, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?

8. Чи не посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути 10 гривень, що їх ви позичили йому кілька місяців тому?

9. У кафе вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите ви, лише незадоволено відсунувши тарілку?

10. У ситуації один на один з незнайомою людиною ви не розпочне\* те бесіду самі і вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?

11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися в очікуванні?

12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?

13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінювання творів літератури, мистецтва, культури, ніяких "чужих" думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?

14. Почувши десь у неофіційній ситуації ("в кулуарах") явно помилкову точку зору з добре відомого вам питання, ви, скоріше за все, промовчите?

15. Чи викликає у вас невдоволення прохання знайомих допомогти розібратися в якійсь проблемі чи навчальній темі?

16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Оброблення даних" Визначте загальну суму балів, яку ви набрали, відповідаючи на запитання тесту.

Інтерпретація результатів.

32-30 болів. Ви некомунікабельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, передусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що потребує групових зусиль. Намагайтеся бути більш комунікабельними, контролюйте себе.

29-25 болів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не призводять вас до паніки, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що чимось сильно захопившись, ви "несподівано" стаєте розкутими та комунікабельними? Варто лише постаратися.

24—19 балів" Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці почуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашій владі.

18-14 балів. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я -усе це вас дратує.

13-9 балів. Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говіркі, любите висловлюватися по різних питаннях, що, буває, дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

8-4 бали. Товариськість "б'є з вас ключем". Ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди почуваєте себе у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас із деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

З бали і менше. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся в справи, що не мають до вас ніякого відношення, беретеся судити про проблеми, в яких зовсім некомпетентні. Через цс ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Вам необхідно зайнятися самовихованням.

Діагностика потреби у спілкуванні

(за Ю.Л. Орловим)

Інструкція: Відповідайте "так" або ні" на наведені нижче твердження.

Опитувальник

1. Я отримую задоволення від участі в різних урочистостях.

2. Я можу приглушити свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх друзів.

Мені приємно виявляти прихильність до когось.

Я більше зосереджений на набутті впливу, ніж дружби.

Я відчуваю, що по відношенню до моїх друзів у мене більше прав, ніж обов'язків.

Коли я дізнаюся про успіхи свого друга, у мене чомусь погіршується настрій.

Щоб бути задоволеним собою, я повинен комусь у чомусь допомогти.

Мої турботи зникають, коли я опиняюся серед товаришів по роботі.

9. Мої товариші мені трохи набридли.

10. Коли я роблю погано роботу, присутність людей мене дратує.

11. Притиснутий до стіни, я кажу лише ту частину правди, яка, на мою думку, не шкодить моїм друзям чи знайомим.

12. У важкій ситуації я думаю не стільки про себе, скільки про близьку людину.

13. Неприємності у друзів викликають у мене такий стан, що я можу захворіти.

14. Мені приємно допомагати друзям, навіть якщо це завдасть мені значних клопотів.

15. Із поваги до товариша я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він неправий.

16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж оповідання про кохання.

17. Сцени насилля в кіно мені огидні.

18. У стані самотності відчуваю тривогу і напруженість більше, ніколи я знаходжуся серед людей.

Я вважаю, що основною радістю у житті є спілкування.

Мені шкода покинутих собак та кішок.

Я віддаю перевагу мати менше друзів, але більш близьких.

Я люблю бувати серед друзів.

Я довго переживаю сварки з близькими.

У мене більше близьких людей, ніж у багатьох інших.

У мені більший потяг до досягнень, ніж до дружби.

Я більше довіряю власним інтуїції та уяві в погляді на людей, ніж судженням про них інших людей.

Я надаю більшого значення матеріальному благополуччю та престижу, ніж радості спілкування з приємними мені людьми.

Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.

Стосовно мене люди часто невдячні.

Я люблю оповідання про безкорисливу дружбу та любов.

Заради друга я можу пожертвувати всім.

У дитинстві я входив до однієї "тісної" компанії.

Якби я був журналістом, мені подобалось би писати про дружбу.

Оброблення та інтерпретація результатів. За кожну відповідь, що відповідає ключеві, нараховується один бал. Ключ:

Відповіді "так" на твердження 1, 2,7, 8, 11, 12,13, 14,17,18,19,20, 21,22,23,4,26,28, 30, 31, 32, 33.

Відповіді "ні" на твердження 3,4,5,6,9,10,15,16,25,27,29.

Визначається загальна сума балів. Чим вища оцінка, тим більша потреба у спілкуванні.

Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні

(за В. в. Бойко)

Інструкція. Читайте наведені нижче судження та відповідайте на них "так" або "ні".

Опитувальник

Зазвичай у кінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома.

Буває, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливий вплив на партнерів (розгублююся, бентежуся, замикаюся в собі або, навпаки, багато говорю, веду себе неприродно).

У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.

Мабуть, я здаюся оточуючим надмірно строгим.

Я в принципі проти того, щоб демонструвати чемність, якщо цього не хочеться.

Я зазвичай вмію приховати від інших спалахи емоцій.

Часто у спілкуванні з іншими я продовжую думати про щось своє.

Буває, що я хочу виразити іншому емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), однак він цього не відчуває, не сприймає.

Часто в моїх очах або у виразі мого обличчя помітна заклопотаність.

У діловому спілкуванні я намагаюся приховати свої симпатії до партнерів.

Усі мої неприємні переживання, як правило, "намальовані" на моєму обличчі.

Якщо я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надмірно красномовною, експресивною.

Мабуть, я дещо емоційно скутий.

Зазвичай я знаходжуся в стані нервової напруженості.

Як правило, я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися потисками рук у діловій обстановці.

Іноді близькі люди підказують мені: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не зморщуй обличчя тощо.

Розмовляючи, я надмірно жестикулюю.

В новій ситуації мені важко бути розкутим, природним.

Мабуть, моє обличчя часто виражає сум або стурбованість, хоч на душі у мене спокійно.

Мені важко дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною.

Якщо я хочу, то завжди можу приховати ворожість до поганої людини.

Мені часто буває чомусь весело без усякої причини.

Мені дуже просто зобразити за власним бажанням або за проханням інших різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо.

Мені говорили, що мій погляд важко витримати.

Мені щось заважає виявляти теплоту, симпатію людині, навіть якщо ці почуття до неї відчуваю.

Оброблення даних. Підведіть підсумки самооцінювання за допомогою запропонованого ключа (бал 1 за кожний збіг вашої відповіді з наведеним нижче ключем).

Невміння керувати емоціями, дозувати їх (відповіді "так" на запитання 1, 11, 16 та "ні" на запитання 6,21).

Неадекватний прояв емоцій (відповіді "так" на запитання 7, 12, 17, 22 та "ні" на запитання 2).

Негнучкість та невиразність емоцій (відповіді "так" на запитання 3,8,13,18 та "ні" на запитання 23).

Домінування негативних емоцій (відповіді "так" на запитання 4, 9, 14, 19, 24).

Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (відповіді "так" на запитання 5,10, 15,20, 25).

Інтерпретація даних. Підрахуйте загальну суму набраних вами балів. Вона може коливатися в межах 0-25. Чим більше балів, тим очевидніші ваші емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні. Однак якщо ви набрали дуже мало балів (0-2), то це свідчить або про вашу нещирість у своїх відповідях, або про те, що ви надто погано знаєте себе. Якщо ви набрали не більше ніж 5 балів, то емоції, зазвичай, не заважають вам спілкуватися з іншими; 6-8 балів — у вас є деякі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні; 9-12 балів— свідчення того, що ваші "щоденні" емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми; 13 балів і більше — емоції шкодять встановленню контактів з ними, можливо, вам притаманні якісь дезорганізуючі реакції чи стани.

Зверніть увагу, чи немає у вас конкретних "перешкод" (це ті параметри, за якими ви набрали 3 і більше балів).

Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях

(за допомогою тесту Томаса)

Інструкція. Для виявлення домінуючих стилів поведінки в конфліктній ситуації слід заповнити опитувальник, що складається з набору альтернативних суджень (а і б). У кожному випадку слід, уважно ознайомившись із ними, вибрати те, яке більше відповідає тому, як ви зазвичай дієте.

Опитувальник

1. а) інколи я дозволяю іншим узяти на себе відповідальність за вирішення питання, що викликає суперечку;

б) замість обговорення того, у чому наші позиції не збігаються, я стараюся звернути увагу на те, із чим ми обидва погоджуємося.

2. а) я стараюся знайти компромісне рішення;

б) я намагаюся владнати ситуацію з урахуванням інтересів іншої людини та моїх власних.

3. а) як правило, я наполегливо досягаю свого;

б) іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.

4. а) я стараюся знайти компромісне рішення;

б) я стараюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її.

5. а) залагоджуючи суперечливу ситуацію, я завжди намагаюся знайти підтримку у іншої людини;

б) я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.

6. а) я прагну уникнути неприємностей для себе;

б) я стараюся добитися свого.

7. а) я стараюся відкласти вирішення суперечливого питання, з тим щоб у свій час вирішити його остаточно;

б) я вважаю за можливе поступитися в чомусь, щоб домогтися свого в іншому.

8. а) як правило, я наполегливо добиваюся свого;

б) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та інтереси, які зачеплені.

9. а) вважаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникли;

б) я стараюся добитися свого.

10. а) я твердо прагну добитися свого;

б) я стараюся знайти компромісне рішення.

11. а) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та зачеплені інтереси;

б) я намагаюся заспокоїти іншого і, передусім, зберегти наші стосунки.

12. а) часто я уникаю займати позицію, яка могла б викликати суперечку;

б) я даю змогу іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона також іде назустріч мені.

13. а) я пропонує щось середнє;

б) я настоюю, щоб усе було зроблено по-моєму.

14. а) я повідомляю іншого про свою точку зору і запитую, що думає з цього приводу він;

б) я намагаюся показати іншому логіку та перевагу моєї позиції.

15. а) я намагаюся заспокоїти іншого і, передусім, зберегти наші стосунки;

б) я стараюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.

16. а) я стараюся не зачепити почуттів іншої людини, не образити її;

б) як правило, я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. а) я стараюся добитися свого;

б) я стараюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.

18. а) якщо для іншої людини це дуже важливо, я дозволю їй настояти на своєму;

б) я даю змогу іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона також іде назустріч мені.

19. а) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та зачеплені інтереси;

б) я стараюся відкласти вирішення суперечливого питання, з тим щоб у свій час вирішити його остаточно.

20. а) я пробую зразу подолати наші розбіжності;

б) я прагну знайти найкраще поєднання втрат і здобутків для нас обох.

21. а) я прагну бути уважним до інтересів та слів іншого;

б) я завжди схильний до прямого обговорення проблеми.

22. а) я намагаюся знайти середню позицію між моєю та тією, яку займає інша людина;

б) я відстоюю власну позицію.

23. а) як правило, я намагаюся вдовольнити бажання кожного з нас;

б) інколи я дозволяю іншим взяти на себе відповідальність за

вирішення питання, що викликає суперечку.

24. а) якщо для іншого його позиція дуже важлива, я стараюся піти йому на зустріч;

б) я намагаюся схилити іншу людину до компромісу.

25. а) я пробую переконати іншого у своїй правоті;

б) я намагаюся бути уважним до аргументів іншого, враховувати його позицію.

26. а) я пропоную, як правило, середню позицію;

б) я майже завжди намагаюся вдовольнити інтереси кожного з

нас.

27. а) як правило, я намагаюся уникати суперечок;

б) якщо для іншого його позиція дуже важлива, я стараюся піти йому на зустріч.

28. а) я стараюся добитися свого;

б) уладнуючи ситуацію, я зазвичай намагаюся знайти підтримку в іншого.

29. а) я пропоную середню позицію;

б) вважаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки.

30. а) я стараюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її;

б) я завжди намагаюся зайняти таку позицію в суперечці, щоб ми

обоє досягли успіху.

Оброблення та інтерпретація даних.

В методиці розрізнюється п'ять можливих стилів поведінки особистості в конфліктній ситуації, а саме:

змагання — коли людина активно переслідує власну мету і намагається за будь-яку ціну задовольнити власні інтереси, ігноруючи мету та інтереси іншої людини;

співробітництво — коли партнери прагнуть знайти таке вирішення проблеми, за якого буде досягнута мета та вдоволені потреби кожного;

компроміс — коли партнери намагаються знайти задовільний баланс своїх інтересів та потреб;

уникнення — коли людина відмовляється від взаємодії, бачачи марність своїх зусиль або ж відкладаючи взаємодію до кращих часів;

пристосування — коли людина намагається створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своїх цілей.

Ключ до опитувальника:

змагання — За, 66, 8а, 96,10а, 136, 146,166, 17а, 226,25а, 28а;

співробітництво — 26,5а, 86,11 а, 14а, 19а, 20а, 216,23а, 266,286,306;

компроміс — 2-а, 4а, 76,106,126, ІЗа, 186, 206,22а, 246,26а, 29а;

уникнення — 1а, 56,7а, 9а, 12а, 156, 176,196,21а, 236,27а, 296;

пристосування — 1 б, 36,46, ба, 11 б, 15а, 16а, 18а, 24а, 256,276,30а.

Якщо обраний варіант відповіді збігається з ключем, то опитуваний отримує один бал. Потім знаходимо суму балів по кожному з можливих варіантів поведінки в конфліктній ситуації. Отримані кількісні показники порівнюються між собою для виявлення домінуючих тенденцій поведінки людини в конфліктній ситуації.

Чи піддаєтеся ви навіюванню?

Чи легко Вас переконати, чи легко Ви підлягаєтеся навіянню, чи достатньо Ви оптимістичні — дізнатися про все це, вважаємо, Вам допоможе такий тест:

1. Після кожного нового повідомлення про будь-яку нову дієту або найраціональніший спосіб життя Ви:

а) відразу переглядаєте або навіть змінюєте свій спосіб життя, режим харчування;

б) задумуєтеся, що з цього може знадобитися і Вам;

в) ніколи не звертаєте на це уваги (на Вашу думку, людство і збереглося тому, що ніколи про це не задумувалося).

2. Якщо на Вашому обличчі висип чи Ви поранили обличчя під час гоління, Ви:

а) не виходите з дому, поки обличчя не заживе, бо Вам здається, що
якщо Ви вийдете в такому вигляді, всі звертатимуть на Вас увагу;

б) Ви намагаєтесь будь-яким чином приховати це, а якщо зустрічаєте кого-небудь із знайомих, відразу ж пояснюєте, що з Вами сталося;

в) Ви не будете звертати на це уваги, цікавість сторонніх Вас не турбує.

3. Якщо Ви відчули, що хтось іде за Вами і ледь не наступає Вам на п'яти, Ви:

а) прискорюєте крок;

б) Вам все одно, але з цікавості Ви оглядаєтеся і дивитеся, хто це.

4. Вам потрібно прийняти рішення, і Ви:

а) не говорите з іншими, тому що боїтеся одержати суперечні поради, які зіб'ють Вас;

б) шукаєте поради, але врешті-решт робите по-своєму;

в) слухаєте лише самого себе.

5. Ви трохи захворіли, проте не звертаєтеся до лікаря:

а) там багато хворих, які стануть розповідати про власні нездужання, а це Вас роздратовує;

б) у Вас просто немає для цього часу. Ви впевнені, що пройде само собою;

в) лікар може сказати Вам щось неприємне.

6. Якщо на новому місці роботи (навчання) всі раптово починають стверджувати, що Ви дуже симпатична людина, а на попередньому місці у Вас були проблеми в спілкуванні з людьми, то Ви думаєте, що:

а) нові колеги (студенти) праві, на старому місці Вас просто не ро- зуміли;

б) вони менш вимогливі;

в) вони більш спокійні, філософськи до всього ставляться.

7. До театру, кіно Ви йдете відразу, як тільки зрозумієте, що герой про якого йдеться:

а) схожий на Вас, у нього такі самі проблеми і Вам цікаво, як він їх вирішить;

б) герой та обставини зовсім не схожі на Ваші, тому все це Вам цікаво, щоб порівняти з собою;

в) Ви дивитеся з однаковим задоволенням фільми, спектаклі, не порівнюючи героїв із собою.

8. Якщо стверджують, що останнім часом Ваша робота не поліпшується, то:

а) це сильно травмує Вас, Ви починаєте працювати ще гірше;

б) Ви самі не помічаєте такого спаду в роботі, тому вважаєте, що Вас хочуть збити з толку;

в) Ви самі намагаєтеся скласти рівень своєї роботи і зробити висновок, що хоча вона і небездоганна, але Ви працюєте з інтересом і не гірше за інших.

9. Якщо водій таксі подивиться на Вас з погано прихованою досадою, то Ви:

а) вирішите, що він, можливо, людина завжди всім незадоволена;

б) можливо, він дуже втомився;

в) вирішите, що Ви йому просто не сподобались.

10. Як тільки Ви згадуєте про Ваших бабусю і дідуся, з якими Ви не живете разом, або про своїх батьків, то:

а) Ви бачите розташування кімнат, предметів у їхньому домі;

б) Вам навіть інколи вчуваються їхні голоси;

в) Вам насамперед пригадується запах у їхньому домі, Ви його майже "відчуваєте".

Якщо Ваші відповіді склали передусім групу "а" і "б", то можна зазначити, що Ви достатньо спокійна, оптимістична людина, яка не позбавлена відповідного рівня самокритики. Ви здатні реагувати на зміни, проте спочатку старанно їх обдумуєте, обговорюєте. Ви піддаєтеся навіянню насамперед відносно тих речей, які найбільше Вас цікавлять.

Якщо у Ваших відповідях понад усе (або навіть усе) "в", то, мабуть, Ви надто самонадійні, часто буваєте впертим. Ви надто легковажно ставитеся до багатьох важливих речей.