

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

УДК: **378.4-057.87:005.336.2**

ПОГОДЖЕНО

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету

Завідувач кафедри
педагогіки

_____ **Інна САВИЦЬКА**

_____ **Руслан СОПІВНИК**

“ ___ ” листопада 2024 р.

“ ___ ” листопада 2024 р.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**На тему: « ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
(НА ПРИКЛАДІ НУБІП)»**

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітня програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

Гарант освітньої програми

к. пед. н.

(науковий ступінь та вчене звання)

_____ **Лідія ЧЕРЕДНИК**

(підпис)

(ПІБ)

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

к.пед.н.

(науковий ступінь та вчене звання)

_____ **Ольга СИРОЄЖКО**

(підпис)

(ПІБ)

Виконав

_____ **Ярослав ЯКУБЕНКО**

КИЇВ – 2024

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет**

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри педагогіки
Д-р пед. наук, проф. _____ **Руслан СОПВНИК**
«10» жовтня 2023 року

**З А В Д А Н Н Я
ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТУ**

Якубенко Ярославу Анатолійовичу

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітня програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

Тема магістерської кваліфікаційної роботи: «Формування готовності до професійно-педагогічної взаємодії майбутніх педагогів (на прикладі НУБіП)».

Затверджена наказом ректора НУБіП України від 12.12.2023 р. № 2253 «С».

Термін подання завершеної роботи на кафедру «10» листопада 2024 року.

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти XXI ст., Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Стратегія розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Формування готовності до професійно-педагогічної взаємодії майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема.
2. Організаційно-методичні засади формування у майбутніх педагогів готовності до професійно-педагогічної взаємодії.
3. Методика формування готовності до професійно-педагогічної взаємодії майбутніх педагогів.

Дата видачі завдання: 10.10. 023 р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи _____ Ольга СИРОСЖКО

(підпис) (прізвище та ініціали)

Завдання прийняв до виконання _____ Ярослав ЯКУБЕНКО

(підпис) (прізвище та ініціали)

Зміст

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	11
1.1. Аналіз наукової літератури з проблеми формування професійно-педагогічної взаємодії у процесі підготовки здобувачів освіти.....	11
1.2. Професійно-педагогічна взаємодія як центральний аспект проблеми спілкування викладачів і здобувачів освіти	19
Висновки до I розділу	
РОЗДІЛ II. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	31
2.1. Аспекти формування професійно-педагогічної взаємодії у процесі фахової підготовки здобувачів освіти.....	31
2.2. Критерії та рівні сформованості готовності до професійно-педагогічної взаємодії	41
Висновки до II розділу	
РОЗДІЛ III. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ У ВИКЛАДАЧІВ І ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	48

3.1. Аналіз дослідно-експериментального дослідження готовності до професійно-педагогічної взаємодії48

3.2. Методичні рекомендації щодо формування аспектів професійно-педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти55

Висновки до III розділу

ВИСНОВКИ62

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ64

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтенсифікація розвитку українського суспільства висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців, а також вимагає мобільності, гнучкості, творчості, ініціативності від людей, які хочуть йти в ногу з часом. Для забезпечення такого запиту людям необхідно опановувати нові знання, вдосконалювати вміння та навички, що зумовлює необхідність у постійному підвищенні кваліфікації та навчанні.

Освіта, розглянута в цьому контексті, демонструє свою багатогранність, сприяючи всебічному культурному розвитку здобувача освіти. Вона забезпечує професійну та загальноосвітню підготовку, стимулює розвиток творчих здібностей і соціальної активності, компенсує недостатність інформованості та формує багатофункціональні компетенції. Також освіта сприяє самореалізації, ефективному використанню часу та ресурсів тощо. Зокрема, професійна освіта, будучи складним педагогічним феноменом, виступає потужним інструментом розвитку здобувача освіти, пропонуючи різні шляхи для саморозвитку, самоосвіти й самореалізації, а також відіграє провідну роль у відтворенні особистісного потенціалу.

Сучасна освіта має забезпечувати не лише академічні знання та практичні навички, але й сприяти самопізнанню, розумінню інших та формуванню культури міжособистісних взаємин. Традиційні педагогічні методи часто не відповідають сучасним соціальним запитам, що підтверджується дослідженнями науковців (М. Боришевський, Н. Ничкало, С. Максименко та ін.). У зв'язку з цим виникає потреба у нових підходах до професійно-педагогічної взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, які б сприяли ефективнішому формуванню особистості.

Одним із завдань закладів вищої освіти є створення умов для пошуку здобувачем освіти власної індивідуальності та шляхів саморозвитку (Л. Хомич, Н. Литвинова, М. Боришевський та ін.). Тому важливо перейти до освітнього процесу,

де акцент буде зроблено на внутрішньому світі здобувача – його потребах, мотивах і індивідуальних особливостях. Реалізація цього завдання можлива завдяки діалогічному підходу, який передбачає активну участь двох суб'єктів освітнього процесу – здобувача освіти та викладача. Однак ключову роль відіграє викладач, який організовує навчальний процес і створює середовище, що забезпечує психологічний комфорт, захищеність і можливість для самореалізації здобувача.

Пріоритетним напрямом сучасної освіти є її гуманізація, що підвищує як повагу до особистості, так і вимоги до неї. Такий підхід сприяє творчому співробітництву та спільному розв'язанню проблем, що зменшує психологічну дистанцію між викладачем і здобувачем освіти. Викладачеві слід спрямовувати зусилля на розвиток особистості студента, допомагаючи йому розкривати творчий потенціал, приймати самостійні рішення та формувати активну соціальну позицію. Професійно-педагогічна взаємодія повинна будуватися за принципом «особистість – особистість», що передбачає щирість і безпосередність у стосунках.

Ключовим аспектом взаємодії є розвиток готовності та здатності до комунікації на високому рівні, що передбачає формування комунікативної компетентності. Іншим важливим напрямом є вдосконалення організації освітнього процесу, зокрема підготовки до професійно-педагогічної взаємодії. Це включає застосування ефективних педагогічних методів, дослідження різних форм освітньої діяльності та вивчення психолого-педагогічних механізмів впливу освіти на особистість. Усе це спрямоване на формування готовності викладачів і здобувачів освіти до ефективної професійно-педагогічної взаємодії.

Мета дослідження – визначити та теоретично обґрунтувати аспекти професійно-педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

- Проаналізувати сучасний стан досліджень з проблеми аспектів професійно-педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти в

ЗВО;

- Дослідити умови формування професійно-педагогічної взаємодії у процесі підготовки здобувачів освіти;
- Визначити критерії та показники сформованості готовності до професійно-педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти;
- Розробити методичні рекомендації щодо ефективного формування аспектів професійно-педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка здобувача освіти.

Предметом дослідження є формування професійно-педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти.

Методи дослідження: теоретичні: вивчення, аналіз, систематизація, порівняння наукових ідей різних авторів для з'ясування стану досліджуваної проблеми, визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження; емпіричні: опитування, бесіди, спостереження, тестування з метою визначення рівня готовності здобувачів освіти і викладачів до здійснення професійно-педагогічної взаємодії.

Експериментальна база дослідження: Установою для здійснення дослідно-експериментальної роботи був Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у визначенні аспектів професійно-педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти, а саме: стимулювання навчально-пізнавальної активності здобувачів через використання професійно спрямованих навчальних завдань, що передбачають формування комунікативних умінь завдяки залученню до активного діалогу з іншими учасниками освітнього процесу, забезпечення опанування студентами знань, рефлексивних вмінь, особистісних якостей, необхідних для розвитку готовності здобувачів освіти і викладачів до професійно-особистісного самовдосконалення й

самореалізації.

Уточнено та конкретизовано сутність поняття «професійно-педагогічна взаємодія» як узгодження діяльності викладачів і здобувачів освіти, спрямована на досягнення спільних освітніх цілей і результатів та розв'язання важливих завдань, «професійно-педагогічні відносини» як взаємодія людей, що сприяє розвитку кожного її учасника з опорою на його індивідуальні цілі, інтереси та потреби; удосконалено методику діагностики сформованості професійно-педагогічних відносин у процесі професійної підготовки здобувачів освіти: сформовано відповідні показники для визначення рівня готовності здобувачів освіти і викладачів до професійно-педагогічної взаємодії.

Практичне значення: Матеріали дослідження можуть бути використані для покращення професійно-педагогічної підготовки студентів, під час створення підручників, навчально-методичних посібників, навчальних програм, у розробленні методичних рекомендацій із формування у здобувачів освіти здібностей до професійно-педагогічної взаємодії.

Матеріали дослідження апробовано :

ТЕЗИ

1. **Якубенко Я.А. Виховний аспект діяльності бібліотеки університету. До постановки питання [Електронний ресурс] / Я.А. Якубенко // «Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників в умовах викликів воєнного стану : зб. матеріалів Всеукраїнської студент-учнівської наук.-практ. онлайн конф. 28 берез.2024 р., НУБІП Київ, 2024 – С.306-307 – Режим доступу: nubip.edu.ua/sites/default/files/u278/zbirnik_tez_2024.pdf**
2. **Якубенко Я. А. Міжкультурна комунікація: теоретичні аспекти. [Електронний ресурс] / Я.А. Якубенко // *Інформація, комунікація та управління знаннями в глобалізованому світі*: зб. матеріалів VII Міжнар. наук.. конф. 23 – 25 травня 2024 р., КНУКіМ – Київ, 2024 – С.127-129– Режим доступу:**

file:///C:/Users/hran_02/Downloads/%D0%97%D0%B1_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84_2024%D1%80-3.pdf

СЕРТИФІКАТИ

2023

1. Сертифікат № 543 – завершив курс «Зміцнення викладання та організаційного управління в університетах» в громадській організації «Прометеус» – 05.06.2023 р. Автентичність цього сертифікату може бути перевірена за <https://courses.prometheus.org.ua:18090/cert/c543ce7904f6479b86cd857f359f64c0>

2. Сертифікат № 1 – завершив курс «Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: нові вимоги і можливості» в громадській організації «Прометеус» – 11.09.2023 р. Автентичність цього сертифікату може бути перевірена за <https://courses.prometheus.org.ua:/cert/1a8356b7a2114c2abc0516768f89ff59>

2024

1. Сертифікат № 105111 – пройшов курс «Інтегральна динаміка. Еволюція як мислення, лідерства, економіки і політики» на освітній платформі ВУМ-онлайн – 09.01.2024 р. (в обсязі 12 годин 30 хвилин, 0.4 кредитів ЄКТС). Викладач В. Пекар, викладач Києво-Могилянської Бізнес Школи.

2. Сертифікат № 7 – завершив курс «Безпека в інтернеті під час війни; практичний курс» в громадській організації «Прометеус» – 10.01.2024 р. Кількість годин – 15 годин (0,5 кредитів ЄКТС). Автентичність цього сертифікату може бути перевірена за <https://courses.prometheus.org.ua:/cert/7eb130b7cd5d4336a535ab74b10429a1>

3. Сертифікат № 7 – завершив курс «Медіаграмотність для освітян» в громадській організації «Прометеус» – 11.01.2024 р. Кількість годин – 60 годин (2 кредита ЄКТС). Автентичність цього сертифікату може бути перевірена за <https://courses.prometheus.org.ua:/cert/7a5039a47e404f0a8d30d4ccd099ed77>

4. Certificate – The distance learning course «EU Practices of Inclusive Projecting», (20 hours). Credits earned: 0,7 ECTS credits. Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union. Date: 23.03.2024 – 10.04.24 L6WZPQ-CE000003

5. Сертифікат С № 062 /2024 – участь у Сьомій міжнародній науковій конференції «Інформація, комунікація та управління знаннями в глобалізованому світі», КНУКіМ – 23– 25 травня 2024 р.

Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків та списку використаних джерел, який налічує 98 найменувань. Основний зміст роботи викладено на 68 сторінках. Загальний обсяг роботи – 79 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

1.1. Аналіз наукової літератури з проблеми формування професійно-педагогічної взаємодії у процесі підготовки здобувачів освіти

Сучасний світ стрімко розвивається, змінюючи свої орієнтири та характеристики. До них можна віднести акцент на соціальний і природний розвиток, високий рівень інформатизації, технологізації та екологізації. Разом із прогресом з'являються нові виклики й проблеми, які потребують розв'язання як теперішнім, так і майбутнім поколіннями. Для ефективного вирішення цих питань необхідно розуміти, якими якостями має володіти особистість: рівень її самосвідомості, здатність будувати міжособистісні стосунки, участь у соціальному житті та готовність долати труднощі. Освіта є ключовим інструментом для формування в людей так званої «відкритої відповідальної свідомості».

У наш час трансформація суспільної свідомості супроводжується зміщенням акцентів і зміною вимог до освітньої діяльності. Саме освіта має стати сферою, де відбуватимуться першочергові зміни, спрямовані на створення балансу між загальнолюдською місією освіти, етнокультурними традиціями та особистісно-орієнтованим підходом. Одним із головних завдань сучасної освіти є розвиток гуманістичного мислення, яке допомагає у пошуку істини. Водночас актуальним стає пошук підходів, які відповідають викликам педагогічної діяльності та сприяють формуванню компетентностей через професійно-педагогічну взаємодію.

Процес викладання й навчання, спрямований на розвиток навичок, ґрунтується на конструктивному навчанні. Це пояснюється тим, що навчання є процесом створення особистого розуміння світу, у якому людина прагне надати сенс і впорядкувати навколишнє середовище. Щоб здобувач освіти був зацікавлений у навчанні, цей процес має відповідати його інтересам і цінностям.

Такий підхід сприяє розвитку дослідницьких навичок, інтегруючи знання (що знати), уміння (як робити) і цінності (як бути та як жити з іншими). Це формує здатність створювати власні знання й ефективно взаємодіяти з іншими.

Освіта є одним із найдинамічніших і саморегулюючих соціальних явищ, у центрі якого перебуває людина. Вона формується відповідно до того, якою її прагне бачити суспільство, щоб реалізовувати свої цінності та переконання. У цьому контексті знання, створені людиною чи розроблені науковцями, слугують благом для всіх, хто прагне кращого майбутнього. Однак сучасність також породжує радикальні тенденції, які ведуть до антагоністичних ідеологій та конфліктів, здатних розпалювати війни. Тому освіта має базуватися на принципах загального блага, а не обмежуватися інтересами вузького кола осіб.

Саме принципи навчання дорослих можуть стати основою концепції освіти XXI століття, забезпечуючи наукове підґрунтя для розробки теоретичних і технологічних підходів до навчання дорослих. Це робить значний внесок у розвиток загальної теорії й практики навчання.

Прагнення до гуманізації освіти є важливою рисою сучасності та ефективним засобом для вирішення соціальних викликів. Гуманістично орієнтована освіта ґрунтується на співпраці, співтворчості, взаємній увазі, повазі та щирості, що створює особливий формат взаємодії між учасниками освітнього процесу. Такий підхід сприяє розкриттю потенціалу особистості.

Існуюча освітня система більше не відповідає сучасним вимогам. Трансформація освіти вимагає не лише змін у структурі, а й перебудови всієї системи, в якій ключову роль відіграє професійно-педагогічна взаємодія.

Аналіз освітнього процесу показує, що найскладнішим аспектом у розв'язанні цих питань є готовність викладачів працювати в нових умовах. Це включає подолання стереотипів, психологічну адаптацію до нових принципів,

впровадження індивідуальних стратегій і тактик, а також готовність до ефективної комунікації. Саме комунікація в сучасних умовах набуває особливого значення та потребує переосмислення.

Одним із ключових компонентів професійно-педагогічної взаємодії є професійно-педагогічна культура викладача. Вона включає вимоги до його особистості та професійної діяльності, рівень особистісно-професійного розвитку, здатність до творчої та інноваційної діяльності, а також демонстрацію якостей компетентного фахівця й духовно зрілої особистості.

Необхідно наголосити на такому моменті: професійно-педагогічна взаємодія реалізується у просторі цілісного педагогічного спілкування, і, відповідно, має всі складові педагогічного спілкування. Зокрема, спілкування в педагогічній діяльності є засобом розв'язання освітніх завдань, соціально-психологічного забезпечення виховного процесу і засобом організації взаємовідносин викладача і здобувача освіти, що забезпечують успішність навчання і виховання [27]. На думку Н. Слободяник, фахове педагогічне спілкування передбачає високу психологічну культуру, яка засвідчує вміння викладача реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання [65]. Тому сутність, специфіку, зміст, функції професійно-педагогічної взаємодії будемо розглядати через основні характеристики педагогічного спілкування [36].

Педагогічне спілкування як предмет досліджувалось багатьма педагогами і психологами (Г. Балл, І. Бех, Н. Побірченко та ін. [5; 6; 9; 10; 53 та ін.]). Загальна мета педагогічного спілкування полягає як у передаванні суспільного та професійного досвіду (знань, умінь, навичок, ідеалів, цінностей тощо) від викладача до здобувача освіти, так і в обміні між ними особистісними смислами щодо тих об'єктів, що вивчаються, та життя загалом [15].

Аналіз літературних джерел дає змогу виокремити низку проблем, пов'язаних із вивченням педагогічного спілкування:

- Як ключовий елемент професійної діяльності викладача, що вимагає наявності спеціальних комунікативних здібностей у педагога. Ці здібності виступають структурною частиною педагогічної культури та її специфічним компонентом (М. Боришевський, С. Максименко та ін.).
- Як невід'ємну складову професійної діяльності викладача, яка передбачає оволодіння педагогом низкою технічних прийомів для реалізації різних форм взаємодії та розвитку спілкування (В. Синявський та ін.).
- Як проблему взаєморозуміння між викладачем і здобувачем освіти, що вимагає вміння встановлювати конструктивний контакт для досягнення повного взаєморозуміння (О. Киричук, О. Кульчицька, В. Панок та ін.).
- Як культурну спільноту, що потребує вивчення норм, які регулюють педагогічне спілкування, зокрема питань педагогічної етики (В. Моргун, Д. Ніколенко, Н. Пов'якель, Л. Проколієнко та ін.).

У зазначених визначеннях підкреслюється, що професійно-педагогічна взаємодія виконує подвійну роль: з одного боку, вона є емоційним фоном навчально-виховного процесу, а з іншого – його змістовною характеристикою.

Емоційний фон передбачає готовність до взаємодії, тоді як змістова сторона педагогічної взаємодії вимагає узгодження комунікативних актів із дидактичними та психологічними принципами. У цих аспектах відображено специфічні риси професійно-педагогічної взаємодії.

Стиль спілкування трактується як індивідуально-типологічна особливість соціально-психологічної взаємодії педагога і здобувача освіти. Саме в стилі спілкування виявляються комунікативні особливості викладача, ознаки міри

успішності взаємодії, творча індивідуальність педагога, особливості студентського колективу.

О. Лазарук зауважує, що «гуманістично орієнтована освітня система передбачає принципову зміну статусу ЗВО у процесі педагогічної взаємодії, тобто передбачає: відмову від домінуючої суб'єкт-об'єктної на користь суб'єкт-суб'єктної структури взаємодії викладача та студента; перехід викладача від позиції інформаційно-контролюючої до партнерського учбового співробітництва в системі викладач-студент; завдяки цьому створюється реальна можливість для студента стати співучасником навчально-виховного процесу» [36].

Розглянемо зміст суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної моделі професійно-педагогічної взаємодії більш детально.

1. Суб'єкт-об'єктна модель взаємодії це – традиційний моносуб'єктний підхід, учбово-дисциплінарна модель взаємодії. При цьому головною діючою особою педагогічної взаємодії є педагог, який керується суспільним замовленням, метою і програмами навчання та виховання. Студент при цьому відіграє пасивну роль і є об'єктом впливу. Головним для нього є засвоєння знань, умінь, навичок передбачених програмою. При такій взаємодії основним стилем керівництва стає авторитарний стиль взаємодії, який проявляється прямо або опосередковано.

2. Суб'єкт-суб'єктна модель взаємодії. На цій моделі побудована педагогіка співробітництва, полісуб'єктний підхід, особистісно орієнтована взаємодія. У цьому випадку і викладач, і студент визнаються рівноправними суб'єктами педагогічної взаємодії. Вони мають певну свободу у конструюванні власної діяльності, характерною ознакою якої є можливість зробити самостійний вибір, реалізувати своє „Я”. Основні протиріччя розв'язуються шляхом співробітництва, а не за допомогою примусу. Тому особливу цінність мають такі особистісні характеристики як здатність до самореалізації, творчого росту. Стосунки будуються на взаєморозумінні, а тому кожен має можливість бути індивідуальністю. Переважає демократичний стиль керівництва, викладання орієнтоване на

індивідуальність кожного студента, а діяльність навчання – на самопобудову особистості, що має цінність як для самого суб'єкта навчання – студента, так і для педагога. Самореалізація особистості педагога є умовою для самореалізації студента і навпаки, успішне особистісне зростання вихованця є стимулом для розвитку особистості педагога. [36]

Як впливає з аналізу досліджень М. Боришевського, О. Кульчицької, В. Моргуна, Н. Пов'якель та ін. [25; 26; 54; 61 та ін.], проблема становлення особистості здобувача освіти, його активності та самоактивності в освітньому процесі належать до найважливіших, особливо, коли йдеться про зміну парадигми педагогічного процесу.

Освітній процес, заснований на діалогічних принципах, передбачає участь двох активних суб'єктів. Основною метою їхньої взаємодії є розвиток особистості здобувача освіти в навчально-виховному процесі, де він виступає не пасивним спостерігачем, а активним учасником – суб'єктом освітньої взаємодії. Роль викладача при цьому полягає не лише в передачі знань, а й у стимулюванні та активізації діяльності студента.

У таких умовах створюється середовище, що сприяє розкриттю здібностей студента та реалізації його особистісного потенціалу. У процесі навчання в нього поступово формуються сталі внутрішні мотивації до актуалізації ще не розкритих можливостей.

Як зазначає О. Огієнко, впровадження сучасних підходів у навчанні здобувачів освіти сприяє активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку самостійного творчого мислення, а також полегшує психологічну адаптацію до взаємодії з дорослими людьми [50].

Вчені, що досліджували психологічні проблеми взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, визначали характерні відмінності різних сторін спілкування, підкреслювали, зокрема, роль їх певних психологічних характеристик, таких як психолого-педагогічна спостережливість [25], глибина емпатії, точність

соціальної перцепції [39] та ін. Водночас погоджуємося з Т. Тихоною щодо значущості психологічного супроводу професійного саморозвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти, що передбачає створення сприятливих умов професійної самоактуалізації та самореалізації викладачів, їхнього особистісно-професійного зростання [68].

Науковці також наголошують, що досить часто прорахунки і труднощі в освіті зумовлюються не тільки недоліками методичної підготовки, а й деформацією сфери професійно-педагогічної взаємодії.

На перший план професійно-педагогічної взаємодії виходить професійне педагогічне спілкування. Розглядаючи питання взаємодії суб'єктів спілкування, ми беремо за головне те, що кожен суб'єкт взаємодії є повноцінною особистістю. Роль особистості у процесі комунікації розглядалась як класиками психологічної науки, так і сучасними дослідниками.

Об'єктом значної уваги вчених є професійно-педагогічна взаємодія у контексті проблеми виховання, освітніх взаємовідносин, соціальної перцепції. Цій проблемі присвячено низку праць таких вчених, як М. Боришевський, О. Киричук, І. Маноха, Г. Костюк та ін. Активно вивчають особливості оптимального педагогічного спілкування при орієнтації на моральні аспекти, проводять аналіз комунікативних аспектів педагогічної майстерності та педагогічного такту С. Гончаренко, В. Крутецький, О. Савченко, М. Страхов [13; 18].

У дослідженнях професійно-педагогічної взаємодії проблеми управління педагогічним колективом можна виокремити питання інтеракцій у педагогічному колективі (Е. Помиткін та ін.), взаємні оціночні ставлення (Н. Побірченко), активні методи соціально-психологічного навчання (В. Власенко, С. Попов, Е. Помиткін та ін.) [13; 53; 56].

Варто сказати, що під час розгляду категорій спілкування та діяльності та їх порівнянні, стає зрозумілим те, що їх неможливо розділяти. Між спілкуванням і діяльністю як різними сторонами життя існує маса переходів і перетвілень одного в

інше. У деяких видах діяльності як засоби й методи використовуються ті з них, котрі характерні для спілкування і навпаки.

Отже, розуміємо, що проблема спілкування була завжди актуальною для дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців різних напрямів.

Комунікацію та взаємодію у спілкуванні вивчали представники психоаналізу, біхевіоральної, когнітивної та гуманістичної психології, трансактного аналізу тощо. У кожному з цих напрямів відкрито “свою” специфіку об'єкта дослідження. Попри те, що окреслена проблема є не новою, вона все ж залишається актуальною, а питання про те, що входить у поняття спілкування, яка його структура та функції і дотепер залишаються дискусійними. Існує декілька наукових підходів до проблеми взаємодії суб'єктів у спілкуванні: соціологічний, соціально-психологічний, загальнопсихологічний, інформаційно-семантичний та інші. У філософській літературі неодноразово зверталась увага на недостатню інтегрованість цих підходів. До цього часу ведуться пошуки методології для комплексного міждисциплінарного вивчення спілкування [36].

Як уже зазначалося вище, багато зарубіжних і вітчизняних дослідників вивчали проблеми професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів у спілкуванні в найширшому розумінні цього поняття. Значний вклад у дослідження проблеми внесли психологи А. Адлер, Б. Ананьєв, А. Бандура, Е. Берн, В. Бехтерєв, Дж. Брунер, Л. Виготський, Ч. Кулі, К. Левін, О. Леонтєв, А. Маслоу, Дж. Мід, В. Мясищев, К. Роджерс, С. Рубінштейн, З. Фрейд, Е. Фромм, Е. Холл, К. Хорні та ін [42 та ін.].

Спілкування при цьому розглядається як особливий вид діяльності, або ж виводиться з категорії діяльності. А міжособистісна взаємодія у такому контексті посідає другорядне місце, тобто є складником, одним із розділів, що входить у проблематику спілкування.

Інший напрям передбачає дослідження проблеми з погляду психічної взаємодії (О. Лазурський та ін. [18]), головним об'єктом якої є особистість, яку ми

сприймаємо як «ансамбль взаємовідносин», її ядро складає індивідуально-цілісна система суб'єктивного оцінного ставлення до дійсності. В усіх притаманних людині психічних процесах постійно відбувається взаємозв'язок з усіма сферами буття, частиною якого є вона сама.

Різні підходи до трактування поняття спілкування свідчать про недостатню розробленість проблеми і показують складність доведення того, що спілкування та взаємодія – це окремі поняття.

Вивчаючи психологічні особливості професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів спілкування, дослідники акцентують увагу на специфічних відмінностях сторін комунікації, які можуть слугувати основою для аналізу особливостей взаємодії різних людей. Як зазначалося раніше, до цих характеристик належать: психолого-педагогічна спостережливість, глибина емпатії, точність соціального сприйняття тощо.

Однак основною проблемою залишається деформація сфери професійного педагогічного спілкування, яка провокує виникнення значних труднощів та помилок у взаємодії.

У зв'язку з цим дослідження аспектів професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, зокрема питання готовності педагога до діалогу, відкритої взаємодії, здатності сприймати здобувача освіти як рівноправного партнера з урахуванням його індивідуальних особливостей, потреб і відмінностей, є надзвичайно актуальним і важливим завданням сучасності.

1.2. Професійно-педагогічна взаємодія як центральний аспект проблеми спілкування викладачів і здобувачів освіти

Сучасне суспільство знань та інформації кидає виклик традиційним парадигмам навчання. У цьому контексті аспекти професійно-педагогічної взаємодії стають ключовим елементом діяльності закладів вищої освіти XXI століття. Різноманітні навчальні програми — від очного навчання до електронних і

онлайн-форматів, синхронних чи асинхронних — розробляються з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти: їхнього досвіду, фізіологічного, соціального та когнітивного розвитку, а також ставлення до інших і світогляду.

Роль викладача полягає у тому, щоб стати помічником і наставником, який спрямовує процес навчання на демократичних засадах, стимулюючи самореалізацію здобувачів освіти відповідно до їхніх потреб. Викладач виступає не як власник знань чи носій остаточних рішень, а як посередник, який допомагає розвивати когнітивні (знання), процесуальні (уміння застосовувати знання) та соціальні (вміння жити і працювати разом) компетенції.

Для цього він використовує різноманітні дидактичні стратегії та канали комунікації в межах професійно-педагогічної взаємодії зі здобувачами освіти. Головною метою є досягнення здобувачами незалежності у навчанні, розвитку метапізнання та вищих когнітивних процесів, таких як критичне мислення, ухвалення рішень і розв'язання проблем.

Ознайомлення та аналіз різноманітних літературних та інформаційних джерел доводять те, що зараз у світі висувуються особливі вимоги до професійності та майстерності сучасного викладача [13 та ін].

Відомо, що особистість викладача у всі часи була чи не в центрі уваги, вимоги до професійної поведінки, моральних, особистих якостей формулювалися відомими педагогами і філософами із століття в століття.

Зарубіжні дослідники, будуючи модель особистості педагога, визначили найважливіші критерії професійних властивостей, і зарахували сюди успішність професійної діяльності педагога (академічна успішність студента, позитивна оцінка керівників закладу освіти, та незалежних експертів), а також результати різних тестів (Гілфорда-Мартіна, Гілфорда-Ціммермана, 16-ти факторного особистісного опитувальника Кеттела, ММРІ).

А. Бойко та ін. [11;12] наводять такий перелік властивостей особистості ідеального викладача: високий самоконтроль, емоційна стійкість,

комунікабельність, об'єктивність, приязність, відповідальність, готовність до співпраці, впевненість у собі, перевага позитивних рис характеру, низькі показники по шкалах депресії, нещирості, психопатії, іпохондрії.

Також, опираючись на дослідження вчених (І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський, Г. Костюк, Л. Коростильова, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Ушинський, та ін. [5; 6; 9; 10]), ще раз переконуємось, що в професійно-педагогічному спілкуванні особливе значення мають саме психологічні властивості особистості. Крім спеціальних знань, умінь і навичок у якійсь предметній галузі, а також знань і умінь, що лежать в основі успішної взаємодії у педагогічній діяльності, важливим чинником педагогічного впливу є особистість викладача.

Дослідження особистості, розпочаті в 30-х роках Б. Ананьєвим, продовжили відомі вчені-дослідники Г. Костюк, Н. Пов'якель, Л. Проколієнко, В. Сухомлинський [54 та ін.] та багато інших.

Аналізуючи дані різних досліджень, можна зробити висновок про те, що у низці наукових праць були визначені вагомі з професійної точки зору властивості особистості педагога, що зумовлюють ефективність педагогічного спілкування і педагогічної діяльності загалом.

Важливою для нас є концепція «взаємодії», у межах якої чітко розрізняються три напрями: інтелектуалістичний підхід, представлений у концепції Ж. Піаже; інтеракційний – у роботах У. Джемса й Дж. Морено та культурно-історична теорія, розроблена Л. Виготським, і розвинена О. Леонтьєвим, Д. Ельконіним й іншими психологами.

Концепція Ж. Піаже показує, що джерело розвитку особистості постає як взаємодія у системі професійно-педагогічних відносин. Таким чином, важливими якостями особистості є свідомість, критичність, відповідальність. Ці риси формуються спочатку в системі взаємин між суб'єктом і об'єктом і поширюються на професійно-педагогічну діяльність.

Особливістю інтеракційного підходу до проблеми розвитку особистості є акцент на соціальній взаємодії, яка розуміється як безпосередня комунікація або «обмін символами». У цьому підході розвиток особистості відбувається в процесі взаємодії з іншими людьми, що розглядається як система комунікацій, відірвана від змісту діяльності та соціально-історичних умов. Емоційні аспекти взаємодії також здебільшого ігноруються.

Представники цього напрямку вважають, що основним джерелом розвитку є взаємодія в професійно-педагогічній системі, побудованій на принципах андрагогіки.

У такій системі професійно-педагогічної взаємодії часто лише один із партнерів має статус повноправного суб'єкта, тоді як інший виступає об'єктом впливу й дій. Це проявляється у випадках, коли один із партнерів домінує, прагне утвердити свою пріоритетність, ігноруючи незалежність і самостійність іншого. Подібна взаємодія може перетворюватися на монолог, у якому немає місця для рівноправного діалогу. Вона характеризується недовірою, прагненням нав'язати єдину «беззаперечну» точку зору, або навіть егоїзмом, що позбавляє спілкування властивої йому глибини та взаємності (В. Панок, В. Рибалка, В. Синявський, І. Слободянюк, Т. Яценко та інші [61]).

Зовсім по-іншому ситуація складається у спілкуванні, в основі якого «суб'єкт - суб'єктна» модель, оскільки вона характеризується рівноправністю психологічних позицій учасників спілкування, однаковою активністю сторін. У такому разі кожна сторона однаково як зазнає впливу іншої, такою ж мірою і впливає на іншу, що сприяє готовності долучитися до поглядів іншої сторони, прагненню до співучасті, співпереживання, прийняття один одного, взаємної поваги, довіри, визнанню за співрозмовником права і можливості до змін та розвитку. Тому на сьогодні актуальною стає потреба в опануванні саме професійно-педагогічними – продуктивними діалогічними формами спілкування (М. Боришевський, М. Савчин, І. Слободянюк та ін.).

На відміну від монологу у діалозі сходяться різні розуміння, позиції, рівноправні бачення і думки, між якими власне і виникають подальші діалогічні відносини. У двоголосому слові неможливо ігнорувати когось, а навпаки необхідно враховувати його, переосмислювати, передбачати в залежності від ситуації.

Діалог припускає унікальність кожного партнера і їх принципову рівність; різноманітність й оригінальність їхніх поглядів; орієнтацію на розуміння й активну інтерпретацію власних поглядів партнером; очікування відповіді, а також передбачення її у власному висловлюванні; взаємність позиції учасників спілкування, співвіднесення яких і є метою діалогу. Такий діалог можливий тільки в професійно-педагогічній взаємодії.

Діалогічна взаємодія – це майже універсальне явище, що пронизує людську мову і всі відносини та явища людського життя, взагалі усе, що має сенс і значення. З огляду на стан теорії і потребу практики у розв'язанні проблеми моральної і практичної підготовки педагогів до професійно-педагогічної взаємодії вчені М. Боришевський, О. Кульчицька, С. Максименко, І. Маноха, Н. Побірченко, В. Рибалка та ін. [41; 43; 61 та ін.] підкреслюють, що в діалозі наявний внутрішній психологічний зв'язок, окрім зовнішнього, і за характером його можна відрізнити від монологу. Такий зв'язок не виключає, більш того, як правило, припускає протилежність особистих позицій. Однак обов'язковими є наявність установки на взаємне розуміння, інтерес до особистості іншого, відносини комунікативного співробітництва.

У співпраці рольові відносини викладача та здобувача освіти трансформуються у рівноправні, у зв'язку з чим змінюються їхні ціннісні орієнтації, мета діяльності і взаємодії в цілому. Творче співробітництво найбільш ефективно в цьому аспекті й дозволяє реалізувати внутрішній потенціал в повному обсязі.

У процесі професійно-педагогічної взаємодії змінюється структура спільної діяльності. Логіка цих змін простежується у таких формах спільної діяльності: від

дії, яка виконується спільно з викладачем, до дії, яка підтримується наставником, – і далі, – до наслідування дій дорослого, до самонавчання, самоосвіти. Установка на творчість реалізується лише у тому разі, коли спеціально організуються форми співробітництва викладача і здобувача освіти, й забезпечуються зміни, перебудова цих форм у процесі навчання.

Зафіксуємо дві принципово важливі для нашого дослідження думки: 1) професійно-педагогічна взаємодія – це завжди особистісна взаємодія, яка проявляється в оптимізації, стимулюванні, корекції, забезпеченні розвитку особистості, або в стримуванні та загальмуванні цього процесу; 2) професійно-педагогічна взаємодія – це завжди особистісно детермінований процес, що відображає ту чи іншу особисту прихильність, якій надає перевагу педагог.

С. Рябченко говорить про те, що стилі професійно-педагогічного спілкування також відрізняються тим, які наслідки отримують особистості в результаті спілкування. Традиційно розглядається два види таких наслідків:

- «у сфері навчання (формування знань, вмінь та навичок, а також, що дуже важливо, вміння здобувати їх самостійно)» [55, с. 65];
- «наслідки для формування особистості, характеру пізнавальної та емоційної сфери» [55, с. 65].

Щодо наслідків впливу на здобувача освіти різних стилів управління (керівництва), то початок їх вивчення покладено ще в 30-ті роки К. Левіном, Р. Уайтом, Р. Ліппітом. Уже в результаті їхнього експерименту виявились негативні результати авторитарного стилю керівництва: нездоровий психологічний клімат в аудиторії – коли аудиторія була досить агресивно налаштована стосовно свого педагога. Ці ж питання розглядали і класики вітчизняної педагогіки – А. Макаренко, В. Сухомлинський і їхні висновки дуже схожі на висновки зарубіжних колег.

Загалом діалогічна професійно-педагогічна взаємодія постає позитивною альтернативою, що позбавлена недоліків авторитарності: гуманне ставлення до

здобувача освіти має не тільки моральну цінність, але й відіграє важливу прагматичну роль, – воно сприяє формуванню високого рівня самоповаги, самосприймання. У межах професійно-педагогічного спілкування відбувається передача позитивного знання, оскільки спілкування проходить на міжособистісному рівні, а не на міжрольовому. Саме особистісно орієнтоване спілкування створює умови для прийняття вихованцями духовних, етичних, релігійних, культурних цінностей, соціального досвіду.

Тому головний шлях розвитку моральної позиції особистості полягає не через виправлення "помилки", а через відстоювання власної моральної позиції в рівноправному "діалогічному протистоянні". Діалог – це не "проти" – це завжди "за", за добре і світле в кожній людині.

Підсумовуючи думки різних дослідників, узагальнимо інтерпретацію поняття професійно-педагогічної взаємодії.

Професійно-педагогічна взаємодія – це завжди особистісна, побудована на трансформаціях взаємодія, яка проявляється або в оптимізації, стимулюванні, корекції, забезпечуючи розвиток особистості, або стримує і ускладнює процес розвитку. Професійно-педагогічна взаємодія – це завжди особистісно-детермінований процес, який відображає ті чи інші особистісні прерогативи педагога.

Базуючись на дослідженнях О. Подойніциної, виокремимо важливі психологічні принципи професійно-педагогічної взаємодії [69].

Принцип діалогізації. Діалогізація професійно-педагогічної взаємодії пов'язана насамперед з переходом суперпозиції дорослого і субординованої позиції здобувача освіти в особистісно рівноправні позиції людей, які разом навчаються, виховуються, співпрацюють.

Принцип проблематизації. Проблематизація професійно-педагогічної взаємодії приводить до зміни ролей і функцій викладача та здобувача в освітніх процесах. Викладач стимулює, актуалізує студента до особистісного розвитку,

активізує дослідницьку позицію студента, забезпечує умови для морального вибору в неоднозначних ситуаціях, підштовхує студента до самостійного пошуку й розв'язувати пізнавальних проблем та завдань.

Принцип персоналізації. Персоналізація професійно-педагогічної взаємодії передбачає відмову від рольових масок, і має на меті включення у взаємодію таких елементів індивідуального досвіду (почуття, переживання, емоції, відповідні дії і вчинки), які не тільки відповідають рольовим очікуванням та нормативам, а ще й відображають тенденції особистісного розвитку людини.

Принцип індивідуалізації. Індивідуалізація професійно-педагогічної взаємодії передбачає можливість викладача виявляти й підтримувати у кожному здобувачі освіти індивідуальні, специфічні елементи загальної та предметної обдарованості.

Орієнтація на професійно-педагогічну взаємодію у педагогічному процесі, в основі якої лежать діалогічність, особистісно-орієнтоване навчання, передбачає наявність у викладача специфічної позиції – позиції ненасилля, що, відповідно, сприяє розвитку аналогічної поведінки у здобувача освіти.

1. Досягнення позитивної відкритості у викладача стосовно себе і здобувача освіти. Відкритість виконує своєрідну роль метаустановки, з якою викладач підходить до будь-якого акту взаємодії. Відкритість може бути негативною і позитивною. Їх об'єднує здатність до прийняття себе й іншого, розділяє ж характер і специфіка такого прийняття. Ненасильницька взаємодія має орієнтуватися на позитивній відвертості викладача стосовно здобувача освіти. Важливими умовами досягнення позитивної відкритості є:

- звертання до свого істинного „Я”. Важливо навчитися відверто сприймати свої позитивні та негативні риси, що дозволяє стати більш свідомим, незалежним і впевненим у собі;
- здатність толерантно й спокійно сприймати інших, зокрема здобувача освіти, таким, який він є насправді.

- здатність викладача йти за природним розвитком подій, усвідомлювати їх і спостерігати ніби збоку. Але це не означає плисти за течією життя. Важливо усвідомлювати дію всіх позитивних та негативних сил життєвого процесу і продуктивно використовувати їх.

2. *Забезпечення суб'єктивної свободи у виборі змісту, форм і методів діяльності.* Бажання активно включитись у діяльність виникає тоді, коли її не нав'язують, коли вона обирається самим суб'єктом діяльності, а тому є цікавою і значущою.

Кожен викладач повинен мати можливість вибрати зміст, форми і методи власної діяльності. Це потребує від нього особистої відповідальності, впевненості у своїй компетентності, незалежності.

Викладач, який вільно обирає зміст, форми і методи своєї діяльності, повинен забезпечити перспективу такого вибору й здобувачеві освіти. Це надасть можливість розподілити навчальну діяльність на дві категорії: таку, що вдається легко, і таку, яка втілюється важко. У першому випадку, це – зміцнення впевненості у собі, а в другому, – це розвиток впевненості у власних можливостях.

3. *Вміння викладача залучати здобувача освіти до передбачуваних ним мети та завдань, а також здатність викладача долучатися до мети і завдань, які висувують здобувачі освіти.* Професійно-педагогічна взаємодія розглядається як ненасильницька, коли здобувачі освіти з бажанням і добровільно виконують те, про що просить викладач. Одним із засобів домогтися цього є залучення студентів до своєї (педагогічної) мети і завдань. Це досягається через самореалізацію викладача в обраній діяльності. Тобто коли викладач переконаний у цінності і потребності власної діяльності, виникає унікальний емоційний фон, який сприяє процесу самопобудови особистості. Цей стан передається студентам, вони ніби зіставляють свою індивідуальну, творчу систему самопобудови із системою викладача, проживаючи своє „Я” в унісон з людиною, яка з ними працює.

4. *Подолання тривожності, страху, відчуття неповноцінності.* Почуття тривожності виникає як у здобувачів освіти, так і у викладача від страху бути некомпетентним у тій чи іншій ситуації, спровокувати своєю діяльністю санкції та нарікання. В глибині цього стану приховується страх, що людина буде змушена робити те, що вона не хоче або не вміє, внаслідок чого принижуватиметься її людська гідність. Це властиво авторитарній педагогіці, побудованій на примушуванні, і особливо яскраво проявляється у діяльності, яку оцінюють, що часто призводить до виникнення у студентів відчуття неповноцінності, тривожності. Основний акцент важливо перенести на позитивну оцінку діяльність, надавши можливість студентові самостійно вирішувати, коли і в якій формі він буде звітувати про отримані знання (у формі контрольних робіт, заліків тощо). Важливо так будувати професійно-педагогічну взаємодію, щоб здобувач освіти насамперед звертався до своєї совісті, а не боявся покарання.

Таким чином, професійно-педагогічна взаємодія є важливим складником гуманізації освіти. Вона відкриває перед студентами можливості пізнати своє «Я», усвідомити власну унікальність і значущість через спільний пошук і відкриття разом із викладачем нереалізованих потенціалів і цінностей. Ця взаємодія є спільною діяльністю педагога і студентів у педагогічному процесі, яка характеризується діалогічністю, орієнтацією на особистість і відмовою від прямого та репресивного впливу. У результаті такої взаємодії відбувається особистісний розвиток як викладача, так і студента.

Професійно-педагогічна взаємодія базується на демократичному стилі спілкування, який має гуманістичну спрямованість у своїй меті та змісті. Відповідно до конкретних освітніх завдань, педагог може адаптувати цей стиль, залишаючись у рамках особистісно орієнтованого підходу до навчання.

Для успішної професійно-педагогічної взаємодії необхідні дві ключові умови: моральна готовність суб'єктів, яка проявляється в їхньому ставленні одне до

одного і до самого процесу взаємодії, а також практична здатність, що включає опанування ефективних способів і форм ведення діалогу.

Хоча концепція особистості викладача вже розглядалася в різних дослідженнях, її системна класифікація залишається недостатньо розробленою. Здебільшого властивості особистості визначаються через результати спілкування, а не через сам процес взаємодії.

Спроби розкрити сутність професійно-педагогічної взаємодії, на нашу думку, є недостатніми, оскільки вони не розглядають психологічну природу діалогу, його роль і функції у взаємодії особистостей у педагогічній діяльності.

Отже, особистісні якості педагога найкраще розкриваються у процесі міжособистісної взаємодії. Ці якості є специфічною і надзвичайно важливою передумовою успішного професійного педагогічного спілкування.

Висновки до I розділу

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблематики взаємодії у педагогічному процесі свідчить, що в сучасній психолого-педагогічній науці наявна різноманітність підходів до вивчення понять професійно-педагогічного спілкування і професійно-педагогічної взаємодії, що зумовлюється, по-перше, – особливостями об'єкта дослідження, а, по-друге, – великою кількістю аспектів зазначених понять.

Здійснюючи синтез підходів до вивчення професійно-педагогічного спілкування і взаємодії, ми розглядаємо професійно-педагогічну взаємодію як полісуб'єктний, особистісний підхід, ознаками якого є рівноправність, але різнозобов'язаність суб'єктів взаємодії – викладача та студента, особистісна зорієнтованість, діалогічність їхнього спілкування. Важливу роль у втіленні в життя професійно-педагогічної взаємодії відіграє створення середовища, сприятливого як для розвитку здобувача освіти, так і для професійної самореалізації викладача. Ознаками такого середовища є гуманізація педагогічного процесу, завдяки якій студент не втрачає власної індивідуальності; гуманітаризація методів педагогічного

впливу; наближення освітнього процесу до реалій життя, використання у цьому сенсі не тільки особистого, а ще й колективного досвіду; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування.

Розвиток особистості педагога залишається актуальним питанням сучасної науки. Дослідники з питань педагогіки та психології сходяться в думці, що сучасному викладачу для успішної професійної діяльності сьогодні недостатньо мати спеціальні знання, уміння й навички у якійсь предметній галузі. Особливе значення мають особистісні характеристики викладача, які лежать в основі успішної професійно-педагогічної взаємодії. Це – прагнення до рівноправності позицій учасників педагогічного діалогу; здатність до співучасті, співпереживання; взаємної поваги; визнання за співрозмовником права та можливості до змін і розвитку; активна гуманістична установка на партнера, яка проявляється у використанні професійно-педагогічної взаємодії. Особистісні якості педагога розкриваються у процесі взаємодії з іншими людьми, вони є специфічною передумовою успішного педагогічного акту.

Феномен професійно-педагогічної взаємодії у педагогічному процесі базується на таких якісних її сторонах: 1) коли особистість самозмінюється; 2) коли особистість змінюється відносно партнера по взаємодії. Вважаємо, що найбільш ефективно ці процеси відбуваються через групове навчання. Є підстави стверджувати, що змінене професійно-педагогічними взаєминами освітнє середовище породжує явище емоційно-ціннісної, відвертої взаємодії між здобувачем освіти та викладачем. Рушійною силою професійно-педагогічної взаємодії є особистісна рефлексія: свідоме, партнерське ставлення до суб'єкта взаємодії.

РОЗДІЛ II. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

2.1. Аспекти формування професійно-педагогічної взаємодії у процесі фахової підготовки здобувачів освіти

Обсяг інформації, що потрібен для ефективної діяльності сучасного педагога, невинно зростає і це один із факторів, який зумовлює необхідність нових завдань для системи вищої освіти. З огляду на це важливо навчати фахівця, який зможе швидко орієнтуватися у величезному потоці інформації, реагувати та зміни та запити соціуму, а також якісно взаємодіяти із ним.

Таким чином, період навчання здобувача освіти у ЗВО є одним із найважливіших етапів його професійного становлення, проте його не можна зводити тільки до накопичення професійних знань і умінь. Зазначений етап повинен забезпечувати формування вміння здійснювати саморозвиток і самовдосконалення впродовж всього життя, а також розвиток здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми з метою розв'язання поставлених завдань. Освітній процес у ЗВО має організовуватися з урахуванням фізіологічних, вікових і соціальних особливостей суб'єктів навчання. Окрім того, здобувач вищої освіти – доросла людина, тому формування його як фахівця має відбуватися на засадах аспектів професійно-педагогічної взаємодії [70]. Відповідно, освіта дорослих – це функція визнання та підтвердження всіх знань, отриманих протягом життя, це дає змогу здобувачам освіти ідентифікувати себе з діяльністю, спрямованою на отримання знань та навичок, які вони набули протягом життя. Тобто здобувачів освіти ідентифікують себе з діяльністю, спрямованою на отримання знань або навичок, запропонованих в освітніх компонентах. Навчання та освіта дорослих на основі використання навчальних об'єктів дозволяє їм цінувати досвід, набутий на певному етапі свого життя, і використовувати його як орієнтир для навчальної

ситуації. Виходячи з вищесказаного, професійно-педагогічна взаємодія пропонує враховувати потреби і можливості здобувачів освіти в обробці інформації так, щоб ресурси, спрямовані на їх навчання і освіту, були адаптовані до їх власних особливостей, а не навпаки.

У попередньому розділі описано, що найкращі передумови всебічного розвитку здобувачів освіти забезпечують саме під час формування професійно-педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Цей процес передбачає врахування специфічних вимог до підготовки фахівців для конкретної професійної галузі.

Важливо зауважити, що від рівня професійної готовності працівників педагогічного профілю залежить стан розвитку країни. А тому однією із найважливіших вимог до професійної підготовки є забезпечення спроможності до розбудови професійно-педагогічної взаємодії з іншими учасниками діяльності (навчальна, професійна тощо), формування прагнення до постійного фахового самовдосконалення й особистісної самореалізації тощо.

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічного спрямування (С. Александрова, Л. Дибкова, О. Жаронкіна, Т. Красикова, С. Кустовський, Л. Нікіфорова, Д. Разуменко, Г. Чаплицька, та інші) дозволив установити, що, незважаючи на значну кількість дипломованих педагогів, сьогодні на ринку в педагогічній галузі спостерігається дефіцит кваліфікованих професіоналів, здатних успішно виконувати поставлені перед ними завдання.

Викладаючи свої думки щодо пошуку шляхів покращення професійної підготовки здобувачів освіти, Л. Ніколенко зауважує, що професійно-педагогічна взаємодія дає змогу виокремити ті методи навчання, які найбільшою мірою підвищують його мотивацію, забезпечують проблемно-рефлексивний підхід, сприяють розвитку професійної компетентності, подоланню негативних тенденцій

освіти. Якість професійної підготовки та перепідготовки знаходиться у прямій залежності від рівня впровадження професійно-педагогічної взаємодії [49].

Професійно-педагогічна взаємодія до навчання здобувачів освіти базується на певних принципах, серед яких мотивація, досвід, самоконцепція, корисність навчання. Мотивацію, наприклад, можна знайти в досягненні кращого становища, у спеціалізації в діяльності, покращенні якості свого життя чи задоволення від пізнання. На досвіді здобувачів освіти, це характеристика, яка стає фундаментальною опорою в їхній діяльності.

О. Дубасенюк стверджує, що принципи навчання відрізняються від педагогічних головним чином тим, що вони визначають передусім діяльність тих, хто навчається, а також тих, хто навчає, з організації процесу навчання. Тоді як педагогічні принципи в основному і головним чином регламентують діяльність того, хто навчає. Водночас педагогічні принципи викладання багато в чому можуть бути віднесені й до діяльності тих, хто навчає у сфері освіти дорослих [23].

Розкриваючи суть навчально-пізнавальної активності, ми приєднуємося до погляду В. Лозової, відповідно до якого ця активність визначається як «...риси особистості, яка проявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності...» [60, с. 25]. Відзначимо, що проблему формування професійно-педагогічної взаємодії через реалізацію діалогової взаємодії в освітньому процесі досить докладно висвітлено у працях таких науковців, як І. Зязюн та інші [16; 29].

Важливість забезпечення пріоритетності застосування діалогічних методів у процесі професійної освіти визначено в теоретичних доробках М. Гасанова [20]. Деякі аспекти розбудови діалогу як різновиду педагогічної комунікації, що відображає специфіку формування професійно-педагогічної взаємодії у системах «студент-студент», «викладач-студент» проаналізовано в наукових публікаціях

В. Ломакович, Л. Пермінової та інших. Зокрема, зазначені науковці наголошують на необхідності змін в навчальних програмах закладів освіти з метою подолання їх моноспрямованої орієнтації та підкреслюють, що саме застосування діалогічних методів навчання дозволить розв'язати основні суперечності вищої школи між наявними в системі освіти нормативами, стандартами, які регламентують процес професійно-педагогічного спілкування, та бажанням викладача і студента формувати відносини. Уточнюючи роль діалогу у фаховій підготовці майбутніх фахівців і, зокрема, визначаючи його вплив на розвиток суб'єктності, відзначимо, що в науковій літературі визначаються різні його класифікації.

Так, В. Ястребова виокремлює внутрішній і зовнішній діалог, які вони сприймають як два різних, але водночас нерозривно пов'язані аспекти освітнього процесу. Причому вони відзначають, що процес діалогу може відбуватися як із реально існуючим, так і з уявним співрозмовником, наприклад з автором наукової теорії, літературним героєм або із самим собою [44].

Г. Буш виділяє такі основні типи діалогів:

- 1) інтеррогативний (будується за схемою «запитання-відповідь»);
- 2) евристичний (формується в умовах зіткнення протилежних думок, оцінок і суджень, наприклад під час проведення дискусії, диспуту);
- 3) риторичний (повідомляє або виражає власне ставлення до повідомлення, аргументуючи думку промовця);
- 4) карнавальний (відбувається у вигляді невимушеного спілкування). Схожі

ідеї щодо визначення типів діалогу висловлює В. Клепиков, який розрізняє чотири типи діалогу:

- 1) бесіда;
- 2) диспут;
- 3) діалог-відповідь, в основі якого покладено отримання відповідей на поставленні запитання;

4) поліфонічний діалог, який автор сприймає як найвищий рівень діалогу, основу творчої праці людини. Причому найбільшою складністю в розбудові діалогічних відносин науковець вважає існування проблеми відмови людини від власних поглядів та керування у пошуку істини точкою зору свого партнера по спілкуванню.

О. Голобородько виділяє три категорії діалогу за типом відносин його учасників:

- 1) діалог-домовленість;
- 2) діалог-обмін;
- 3) діалог-обговорення [16, с. 57].

Важливо також зазначити, що прагнення викладача розбудувати на практиці взаємовідносини зі здобувачами освіти на базі діалогу значною мірою регламентує його діяльність та спрямовує її на реалізацію в освітньому процесі вищої школи. Загалом, поняття діалогу культур є ключовим для розуміння сутності творчої і особистісно орієнтованих освітніх технологій і відповідає сучасним тенденціям розвитку системи освіти в Україні та у світі [7].

Зокрема, оскільки відносини на основі діалогу можливо розбудовувати тільки за умови наявності психологічної готовності до діалогу всіх наявних сторін, важливо забезпечувати формування кожного майбутнього фахівця як комунікативної особистості. Водночас, на думку Н. Голярдик, Н. Макогончук та С. Шумовецької, використання діалогових методів навчання дозволяє формувати вміння і навички здобувачів освіти вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто забезпечувати належний рівень їхніх професійно необхідних комунікативних умінь [17].

Науковці також підкреслюють, що діалогова взаємодія успішно реалізується у разі наявності в ній таких ознак:

- 1) співрозмовники, які залучені до діалогу, є вільними та мають рівні права;

2) між суб'єктами спілкування існує психологічний контакт, що ґрунтується на прояві взаєморозуміння, взаємодовіри та взаємного співпереживання;

3) учасники усвідомлено ставляться до наявності суперечностей у висловлених різними людьми поглядах і оцінках.

Наявність в реальній практиці різних ситуацій щодо співвідношення цих ознак дає підстави для виокремлення таких типів взаємодії між людьми, як індиферентність, конфронтація, опікування, тиск один на одного чи, навпаки, діалог та співпраця.

На думку І. Добрянського, найважливішим потенціалом діалогічного підходу є навчання співробітництва, яке полягає в тому, що на кожному етапі діалогічної взаємодії відбувається узгодження активності студентів із рівнем їхньої реальної суб'єктності. А внаслідок цього відбувається поступовий перехід від зовнішнього й прямого управління навчальною взаємодією до внутрішньої творчої активності, самоврядування й самореалізації майбутніх фахівців [22].

На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що системна організація суб'єктного включення кожного здобувача освіти в процес підготовки сприяє забезпеченню досягнення органічного поєднання процесу розвитку особистості, основою якого є її активність у навчанні, та процесу виховання як цілеспрямованого управління особистісно-професійним розвитком здобувача. Згідно з О. Цюняк, професійно-педагогічна взаємодія поступово змінює психологію майбутнього викладача від «споживача» готових знань до творчого свідомого здобуття ним освіти. Викладач вже не інформатор, а організатор, консультант дорослої людини. Отже, в межах професійно-педагогічна взаємодія має здійснюватися на основі рівноправності суб'єктів освітнього процесу в дружній, неформальній атмосфері [70].

Аналізуючи все вище викладене, робимо висновок, що першою педагогічною умовою, що забезпечує успішне формування професійно-педагогічної взаємодії у процесі підготовки здобувача у закладах вищої освіти, є власне стимулювання

пізнавальної активності студентів за допомогою використання спеціально спрямованих навчальних завдань, що передбачає формування комунікативних умінь через залучення їх до активного діалогу з іншими учасниками освітнього процесу.

Зокрема, визначено, що у процесі реалізації фахової підготовки здобувачів освіти дуже важливим є забезпечення оволодіння такими комунікативними вміннями:

- організовувати взаємодію з іншими учасниками на основі почуття поваги до думок і відчуттів іншої людини, стримувати негативні відповіді на думки опонентів;

- сприймати й правильно оцінювати сигнали від партнерів по комунікації, глибоко розуміти особистісну суть кожного з них, за зовнішніми ознаками аналізувати й розуміти характер переживань і психологічний стан людини, демонструвати їй розуміння, співпереживання й співчуття;

- адекватно використовувати різноманітні засоби спілкування;
- чітко висловлювати власну думку, позицію з тієї чи іншої проблеми та знаходити вагомні аргументи на її користь;
- досягати компромісів під час відпрацювання загального рішення тощо;
- об'єднувати партнерів по спілкуванню на активну колективну діяльність, стимулювати до пошуку й реалізації оптимальних способів досягнення поставленої цілі, при необхідності здійснювати вольовий вплив на них без приниження їхньої гідності тощо.

У процесі проведення дослідження враховувались також висновки таких фахівців у галузі вищої професійної освіти, як Н. Пасічник, Г. Савченко, О. Сафонова, Л. Чеботарьова та інші, про необхідність змін у студентів ставлення до навчання та свого фахового становлення.

О. Савченко теж підкреслює, що успішність навчання значною мірою залежить від рівня особистісної мотивації людини, усвідомлення нею необхідності

розвитку власної суб'єктності, наявності психологічної установки на здійснення аналітичної діяльності, що є необхідною складовою підготовки здобувача освіти.

О. Аксьонова також наголошує на важливості забезпечення усвідомлення здобувачами освіти необхідності розгортання власної діяльності в напрямі постійного професійного й особистісного зростання, переростання початкового професійного інтересу у подальшу професійну спрямованість особистості, що є необхідною передумовою для становлення її як висококласного фахівця. Причому ефективність цих змін О. Аксьонова ув'язує із характером взаємовідносин, які формуються між викладачем і студентами в процесі здійснення педагогічної взаємодії.

Г. Соцька та О. Тринус, висвітлюючи проблему професійного самовиховання, зауважують, що врахування професійно-педагогічних принципів (принцип усвідомленості, актуалізації самовиховання; принцип цілеспрямованості, ціннісної орієнтації самовиховання; принцип незалежності та суб'єктності самовиховання; принцип опори на життєвий досвід; принцип єдності самовиховання і професійної діяльності) забезпечує ефективність розв'язання завдань у процесі професійного самовиховання на різних етапах професійної діяльності, що спрямовуються на: «усвідомлення необхідності й своєчасності самовиховання у дорослості; пристосування до нових умов розвитку; формування установки на суб'єктну позицію у цьому процесі; самовизначення у професійному просторі; проєктування індивідуально-змістової програми самовиховання; оволодіння теорією самовиховання; розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок, орієнтованих на самопізнання і самовиховання; свідому установку на позитивний результат самовиховання» [66].

В інших працях (М. Алексєєва, Х. Ленько) відзначається, що розвиток суб'єктності студента є наслідком його суб'єктного включення в освітній процес, причому рівень цього суб'єктного включення може бути визначеним через аналіз взаємодії майбутнього фахівця з різними професійно зорієнтованими ситуаціями та

іншими людьми. Крім цього, слід відзначити, що цей процес може здійснюватися успішно тільки за умови усвідомлення студентами необхідності подальшого розвитку і удосконалення власних професійно необхідних особистісних якостей. Також важливо відзначити, що забезпечення суб'єктного включення студента у процес фахового становлення передбачає усвідомлення ним не тільки власного професійного й особистісного зростання, але й суб'єктних характеристик інших партнерів по сумісній діяльності.

З огляду на це О. Горбунова зазначає, що саме усвідомлене включення кожного студента в освітній процес вирішує основну проблему його становлення як суб'єкта, а саме формування в нього вмінь самостійно обирати й удосконалювати шлях власного розвитку. Дослідниця також наголошує на тому, що «...забезпечення з боку викладача педагогічної підтримки постійного усвідомленого суб'єктного включення кожного студента у процес фахової підготовки є тим основним чинником, що сприяє ефективному розгортанню взаємодії, а також розумінню ним важливості цього включення як вимоги сьогодення ...» [58, с 147].

У науковій літературі відзначається, що формування професійно-педагогічної взаємодії в освітньому процесі тісно пов'язано також з розвитком у студентів рефлексивних умінь, які дозволяють їм усвідомити значущість досвіду, набутого у процесі навчально-професійної діяльності, а також визначити ступінь готовності до подальшої комунікативної взаємодії. А. Самко також зауважує, що показником ефективності застосування професійно-педагогічних умов постає сформованість внутрішньої мотивації до професійно-особистісного саморозвитку, а внутрішня мотивація сприяє перетворенню знань у потребу професійного розвитку, активізує гностичну діяльність, спонукає здобувача освіти до спрямованої навчально-професійної діяльності [62].

Отже, рефлексивний тип мислення майбутніх фахівців стимулює формування в них відповідальності за колектив, розвитку почуття не тільки індивідуального, а й

суспільного інтересу, що є запорукою формування професійно-педагогічної взаємодії.

Слід відзначити також існування тісного зв'язку між рефлексією і формуванням такої якості особистості, як відповідальність, це пояснюється тим, що відповідальна людина завжди проявляє здатність до аналізу власної поведінки та прогнозування наслідків власної діяльності або прийнятих рішень. Таким чином, здатність до рефлексії значною мірою впливає на процес розвитку й фахового самовдосконалення і викладачів, і студентів.

Відзначаючи високу роль рефлексії в освітньому процесі, науковці звертають увагу на той факт, що при формуванні професійно-педагогічної взаємодії не завжди рефлексія є позитивним фактором. Адже іноді значна зосередженість індивіда на власних вчинках, постійне аналізування діяльності призводять до появи в нього почуття невпевненості, страху тощо. Тому рефлексивний процес студентів доцільно здійснювати під постійним керуванням з боку викладача, причому рефлексивна діяльність самого викладача має бути спрямованою на організацію взаємодії студентів на основі постійного врахування індивідуальних рис і особливостей кожного суб'єкта освітнього процесу. Крім цього, прогнозуючи майбутню взаємодію, викладач повинен оцінювати себе як її безпосереднього учасника, адже від нього значною мірою залежить надання цій взаємодії професійно-педагогічного характеру.

Професійно-педагогічні аспекти формування професійно-педагогічної взаємодії спрямовані на створення підґрунтя для зміни педагогічної позиції здобувачів освіти та викладачів у навчальній діяльності; удосконалення вибору методів формування взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, що передбачають самостійне цілепокладання здобувачів освіти та реалізацію завдань у навчальній діяльності; сприяння реалізації ідей гуманізації, демократизації, особистісної та діяльнісної орієнтації педагогічного процесу; актуалізацію професійного

саморозвитку викладачів і здобувачів освіти і умовах постійних змін сучасного культурно-технологічного середовища [33].

На основі вищевикладеного зроблено висновок про те, що другою педагогічною умовою, яка забезпечує успішне формування професійно-педагогічної взаємодії у процесі підготовки здобувачів освіти, є забезпечення оволодіння студентами достатньою кількістю знань, рефлексивними вміннями, особистісними якостями, що необхідні для розвитку професійно-особистісного самовдосконалення й самореалізації.

2.2. Критерії та рівні сформованості готовності до професійно-педагогічної взаємодії

На основі теоретичного аналізу дослідження з проблеми формування професійно-педагогічної взаємодії в процесі підготовки здобувачів освіти з'ясовано взаємозалежність особистісних якостей здобувача із сформованістю у нього здібностей взаємодії у навчально-виховному процесі. На думку С. Михнюка «побудова критеріально-показникових систем є відповіддю на потребу забезпечення якості сучасної вищої освіти, оскільки критерії і показники є інструментами накопичення, оцінки та аналізу емпіричних даних і, відповідно, слугують основою моніторингової діяльності з оцінки результативності педагогічної діяльності» [47].

В. Дідух розглядає готовність до педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу як сукупність взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-творчого, рефлексивно-оцінювального [21].

Виходячи з вище зазначеного можна виокремити умовно основні, на наш погляд, особистісні якості майбутнього фахівця, а саме: рефлексивні якості, товариськість-комунікативність, емпатія, інтровертність (тип особистості). Розглянемо ці якості більш детально у педагогічному процесі.

Рефлексія – це не просто довільне чи мимовільне усвідомлення особистістю певних ознак, змістів свідомості, самосвідомості, спонук чи діяльності, а активне, цілеспрямоване усвідомлення засад цих характеристик, з'ясування, виявлення їх причинно-наслідкового зв'язку [43, с.181].

Рефлексії притаманні такі феноменологічні характеристики:

- 1) «функція вдосконалення»;
- 2) «усвідомленість протікання рефлексивних процесів»;
- 3) «здатність рефлексії виступати в якості моменту розвитку будь-якої діяльності та її суб'єкта»;
- 4) «предметність, тобто спрямованість рефлексії на ідеальний об'єкт свідомості (пам'ять, мислення, знання, стиль діяльності тощо)» [43, с.183].

Рефлексивні процеси реалізуються на різних рівнях: поведінковому, афективному, когнітивному і є основою розвитку педагогічної діяльності. До професійної рефлексії зараховуємо розуміння, оцінювання та перетворення особистого досвіду професійної діяльності, поглиблення знань про власну професійну діяльність, про інших людей, про світ. Це власне є необхідною передумовою правильного оцінювання себе як суб'єкта діяльності і спілкування. Постійний повторний огляд та аналіз власних дій, позицій, якостей, уміння зауважувати позитивні і негативні реакції оточуючих на свою діяльність та об'єктивне їх трактування, визначення причин труднощів допомагають якісно та ефективно керувати освітнім процесом і правильно вибудовувати свої стосунки з іншими суб'єктами.

«Комунікативність – це сукупність відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішним розумінню, засвоєнню, застосуванню й передачі інформації. Комунікативність — це вміння не тільки говорити, а й слухати. Варто оволодіти навичками ораторського мистецтва, вміти переконувати аудиторію, надати їй естетичне задоволення від промови, вплинути на почуття слухачів, викликати емпатію (якщо це необхідно)» [43, с.199].

Комунікативність формується під впливом багатьох чинників, серед яких переважають професійно-педагогічні. Компонентами професійно-педагогічної комунікативності є:

- потреба в систематичній різноплановій комунікації з тими, хто навчається в найрізноманітніших сферах;
- взаємодія як загальнолюдських, так і професійних елементів комунікативності;
- емоційне задоволення на всіх етапах комунікації;
- наявність здібностей до комунікації;
- прагнення набуття комунікативних навичок і вмінь.

Емпатія (співпереживання) – це розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи, і виявляється воно у формі співпереживання. Викладач повинен бачити світ очима свого дорослого учня, студента, інакше результативну співпрацю дуже складно буде організувати на дидактичному і на психологічному рівні. Таке бачення розвивається на основі природної якості – емпатійності. Сюди можемо зарахувати: високий рівень чутливості, уважності до іншого, співчуття, співпереживання. Так, емпатія у структурі особистості повинна розглядатися як ситуативно виникаюче переживання, і як стійка індивідуальна якість особистості, що виявляється в готовності проявити емоційне тепло, співпереживання, співчуття, розуміння до того, хто навчається [43, с.225].

«Емпатія безпосередньо регулює стосунки людей та передбачає суб'єктивне сприймання іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її думок та почуттів. Крім того, розвиток емпатії допомагає особистості інтеріоризувати традиції, цінності, норми колективу, прийняти стиль керівництва колективом, зрозуміти систему стосунків, зменшити рівень конфліктності у своєму оточенні, підвищити статус особистості. За допомогою емпатії особистість може точніше оцінити власну позицію у групі, отримати

задоволення від спілкування, підвищити впевненість у власних силах» [43, с.226]. Отже, ми вважаємо, що саме емпатійне розуміння приводить до покращення психологічного комфорту взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Окрім цього, варто зазначити, що емпатія має певну структуру, яку наведемо нижче.

Раціональний канал емпатії. Характеризує спрямованість сприйняття і мислення емпатуючого на суть іншої людини – її стан, запити, поведінку, проблеми. Це швидковиникаючий інтерес до іншої людини, який показує емоційне та інтуїтивне її відображення. У даному компоненті емпатії не варто шукати логіку або мотивацію інтересу до іншого. Людина привертає увагу тим, яка вона є насправді, що дає змогу емпатуючому об'єктивно виявляти її суть.

Емоційний канал емпатії. Даний компонент аналізує здатність емпатуючого входити до емоційного відклику з оточуючими — співпереживати, бути співучасником. Емоційна чутливість у цьому випадку стає засобом «входження» до енергетичного поля партнера. Зрозуміти внутрішній світ, прогнозувати поведінку і ефективно впливати можливо тільки за умови підстроювання на енергетичному рівні. Співучасть і співпереживання виконують роль провідника від емпатуючого до емпатованого і навпаки.

Інтуїтивний канал емпатії. Оцінюється здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах, коли інформації про них бракує, спираючись на власний досвід підсвідомості. Інтуїція менше залежить від оцінювальних стереотипів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів.

Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують чи, зовсім навпаки, ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії не можна враховувати, якщо людина намагається уникнути особистих контактів, вважає неправильним виявляти цікавість до іншої особистості, переконувати себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Таке налаштування різко зменшує емоційну чутливість й емпатичне

сприйняття. І навпаки, різні канали емпатій діють активніше і надійніше, якщо особистість не встановлює ніяких перешкод.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна ознака людини, вона власне дає змогу створювати атмосферу відкритості, щирості, прийняття. Власною поведінкою і ставленням до партнерів ми можемо сприяти інформаційно-енергетичному обміну або ж навпаки перешкоджати йому. Розслаблення в основному сприяє емпатії, а напруження, штучність, підозри перешкоджають емпатичному розумінню.

«Ідентифікація – ще одна необхідна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце партнера. В основі ідентифікації – легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань» [43, с.233].

Так, професійно-педагогічна взаємодія між викладачами та здобувачами освіти має бути зосереджена на спілкуванні, не нехтуючи емоційною підтримкою. З огляду на це артикуляція викладача та здобувача освіти у ситуації викладання та навчання бере до уваги взаємність та поведінку в конкретних соціальних контекстах, що надає ваги контексту та середовищу, які оточують досліджувану реальність.

Ефективні педагогічні практики як концепція мають особливості, характерні для кожного закладу освіти. Якісне викладання відповідає складній діяльності, яка охоплює різні характеристики та стилі викладання; однак хороший викладач має оволодіти предметом, який буде викладатися, знаючи, як робити, розуміти цінність досвіду та навчання, а також вміти передавати свої знання (спілкування, мотивація, зацікавленість, організованість, ясність, відповідальність, відповідність і конгруентність), доповнюючи ставлення та ціннісні аспекти (справедливість, відвідуваність, пунктуальність, повага, вимогливість і чесність).

Для досягнення ефективності необхідно застосовувати педагогічні практики, які залучають здобувача освіти до навчання, отже, позитивна професійно-педагогічна взаємодія викладача та здобувача освіти буде сприятливою тією мірою, в якій можна розвинути в здобувачів освіти навички трансформувати знання, залучатися до навчання та створення разом з іншими. У цьому сенсі професійно-педагогічна взаємодія від викладача до здобувача освіти породжує зміни в когнітивній структурі, якщо ці взаємодії підлаштовуються під певні критерії, згадуючи серед них навмисність і взаємність, значення та трансцендентність. З цього погляду варто враховувати, що спілкування є основною основою будь-якого процесу взаємодії; викладач є головною дійовою особою, яка проєктує взаємодію в колективі; взаємодія наявна в кожному соціокультурному контексті та на будь-якому рівні освіти; взаємодія вказує на різні рівні глибини та складності підходу до змісту навчальної програми та навичок, що розвиваються в здобувачів освіти.

Висновки до II розділу

Встановлено, що в сучасній науковій літературі категорія «суб'єкт» насамперед характеризується через прояв людиною таких якостей, як активність, самостійність, здатність до розумової та предметно-практичної діяльності. Із категорією «суб'єкт» тісно пов'язане поняття «суб'єктність», яке може бути визначене як готовність, спроможність суб'єкта до самореалізації, самовдосконалення як свого внутрішнього, так і зовнішнього світу. З'ясовано, що розвиток суб'єктності людини відбувається шляхом формування певного типу відносин з людьми, які входять у близьке оточення. Вони отримали в науковій літературі назву професійно-педагогічна взаємодія. Отже, в дослідженні професійно-педагогічна взаємодія розглядається як взаємодія людей, яка сприяє розвитку суб'єктності кожного її учасника шляхом врахування його індивідуальних особливостей, запитів, потреб та цілей.

Визначено, що найкращі передумови для професійного й особистісного розвитку здобувачів освіти забезпечуються в умовах формування професійно-педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що передбачає створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують ефективність цього процесу. У роботі теоретично обґрунтовано, що ефективність формування готовності здобувачів освіти та викладачів до професійно-педагогічної взаємодії покращиться за таких умов: стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти шляхом використання професійно спрямованих навчальних завдань, які передбачатимуть формування комунікативних умінь через залучення до активного діалогу з іншими учасниками освітнього процесу; забезпечення умов для оволодіння знаннями, рефлексивними вміннями, особистісними якостями, що необхідні для розвитку готовності здобувачів освіти до професійно-особистісного самовдосконалення й самореалізації.

РОЗДІЛ III. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ У ВИКЛАДАЧІВ І ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

3.1. Аналіз дослідно-експериментального дослідження готовності до професійно-педагогічної взаємодії

Експериментальне дослідження проводилось на базі Національний університет біоресурсів і природокористування України, кафедри педагогіки вищої школи. До експерименту було залучено студентів, що навчаються за освітньо-професійними програмами «Освіта дорослих» та «Педагогіка вищої школи. Тьюторство.» спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки», денної та заочної форм навчання. Загалом у дослідженні взяло участь 14 осіб.

У дослідженні використовувались такі методи:

- 1) спостереження;
- 2) метод тестів;
- 3) метод опитування;
- 4) методи статистичної обробки.

Дослідження проводилось у три етапи:

1. Збирання теоретичного і фактичного матеріалу, який стосувався проблеми з'ясування рівня сформованості готовності до професійно-педагогічної взаємодії у здобувачів освіти і викладачів. На цьому етапі аналізувалась література з проблеми дослідження, виявлялися умови, які сприяють формуванню навичок комунікативної взаємодії загалом, і розвитку якостей до професійно-педагогічної взаємодії, зокрема. Здійснювався відбір методів для діагностичної частини дослідження, збирався первинний матеріал про особливості комунікативності, рефлексії, емпатії.

2. Підготовка експериментального матеріалу і проведення констатуючого експерименту зі з'ясування особливостей педагогічної комунікативності, рефлексії, емпатії. На цьому етапі використовувались методи спостереження, метод тестів.

Результати діагностичних досліджень аналізувались за допомогою статистичної комп'ютерної обробки.

3. Узагальнення та систематизація результатів попередніх етапів дослідження, розробка методичних рекомендацій

У ході констатуючого експерименту дослідження розв'язувались такі робочі завдання:

1. Визначення рівня розвитку педагогічної рефлексії у здобувачів освіти за допомогою методу опитування.

2. Визначення рівня емпатії у здобувачів освіти за допомогою методу опитування.

3. Визначення рівня комунікативності здобувачів освіти за допомогою методу тестування.

Розвиненість педагогічної рефлексії ми визначили за методикою Е.Е. Рукавишникова методика має структуру особового опитувача, складається з 34 питань, на які вимагається дати відповідь "так або ні". Відповіді "так" в реєстраційному бланку позначаються знаком "+", а "ні" - знаком "-".

Фрагмент завдання:

1. *«Чи були у вас випадки, коли аналіз вашого вчинку примиряв вас з вашими близькими?»*
2. *«Чи змінювалися ваші духовні цінності після того, як ви, проаналізувавши свої недоліки, приходили до рішення змінити їх?»*
3. *«Чи часто ви приходите до аналізу своєї поведінки в конфліктних ситуаціях?»*
4. *«Чи часто буває так, що ваша поведінка в конфліктній ситуації залежить від емоційного стану?»*
5. *«Чи ставите ви себе у своїй уяві на місце якої-небудь незнайомої вам невдалої людини?»*
6. *«Чи аналізуєте ви причини своїх невдач?»*

7. *«Чи довго ви згадуєте зустріч з невдалою людиною?»*
8. *«Чи намагаєтеся ви аналізувати свою поведінку, якщо у вас довгий час не виникало проблемних ситуацій?»*
9. *«Як ви вважаєте, це пов'язано з особовою потребою розібратися в собі?»*
10. *«Ви аналізуєте свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?»*

Для визначення рівня розвитку педагогічної рефлексії необхідно зіставити результати, отримані в ході проведення методики, з ключем для її обробки. За кожну відповідь, співпадаючу з ключем, випробовуваний отримує 1 бал, не співпадаючий, - 0 балів. Отримані бали підсумовуються. **0 - 11 балів** - низький рівень розвитку педагогічної рефлексії. **12 - 22 бали** - середній рівень педагогічної рефлексії. **23 - 34 бали** - високий рівень педагогічної рефлексії.

Опитуванням було охоплено 13 осіб. Результати дослідження представленні на рис. 3.1.



На основі цих результатів ми бачимо, що в групі рівень рефлексії розвинений на середньому та високому рівні, незначна кількість має і низький рівень рефлексії. Можна вважати, що в майбутній педагогічній діяльності ці фахівці здатні на доволі хорошему рівні аналізувати себе та свою професійну діяльність та працювати в системі професійно-педагогічних відносин.

Рівень емпатії визначався за методикою В.В. Бойко, вона складається з 36 питань, на які вимагається дати відповідь "так" або "ні". Відповіді "так" в реєстраційному бланку позначаються знаком "+", а "ні" - знаком "-" [43, с. 271].

Фрагмент завдання:

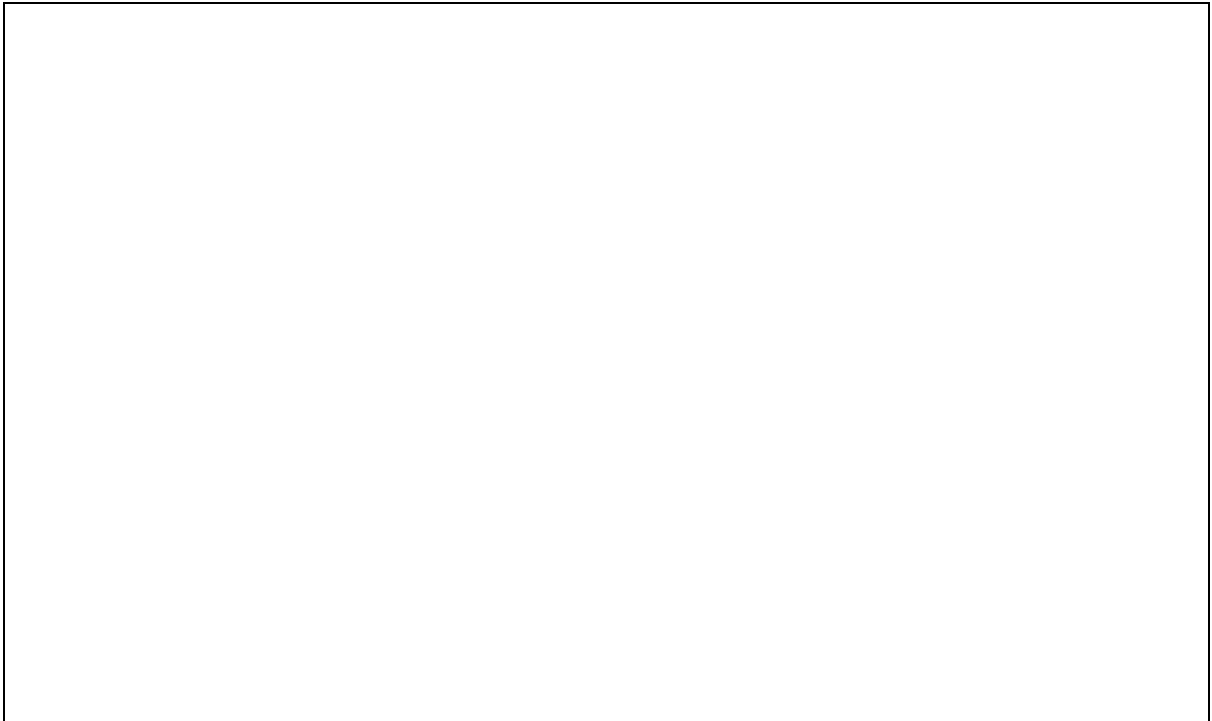
1. *«Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.»*
2. *«Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності я, зазвичай, залишаюсь спокійним.»*
3. *«Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.»*

4. *«Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх співробітників.»*
5. *«Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.»*
6. *«Зазвичай, я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.»*
7. *«Я з цікавості, як правило, розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками у потязі, літаку.»*
8. *«Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.»*
9. *«Моя інтуїція — надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.»*

Після опитування проводиться оцінювання кількості правильних відповідей за кожною шкалою, завдяки чому можна визначити сумарну оцінку. Відбувається аналіз показників окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Бали за кожним із показників можуть варіюватися від 0 до 6 і вказують на значущість конкретного параметра в структурі емпатії.

Таке оцінювання виконує допоміжну роль в інтерпретації основного показника рівня емпатії. Загальний показник може змінюватися у межах від 0 до 36 балів. За попередніми даними, можна вважати: 30 балів і вище надзвичайно високий рівень емпатії; 29–22 середній; 21–15 – заниженні; менше 14 балів дуже низький.

Опитуванням було охоплено 13 осіб. Результати дослідження представленні
Рис. 3.2.



На основі отриманих результатів ми бачимо, що емпатія розвинута на середньому та високому рівні, є незначний відсоток заниженого рівня і абсолютно відсутній дуже низький рівень розвитку емпатії. Можна зробити висновок, що в майбутній професійній діяльності ці фахівці здатні на доволі високому рівні проявляти емпатію.

Для визначення рівня комунікативності був застосований тест В. Ф. Ряховського [63, с 381]. Він складається з 16 запитань, на які потрібно відповідати у наступній формі: «так», «ні», «іноді».

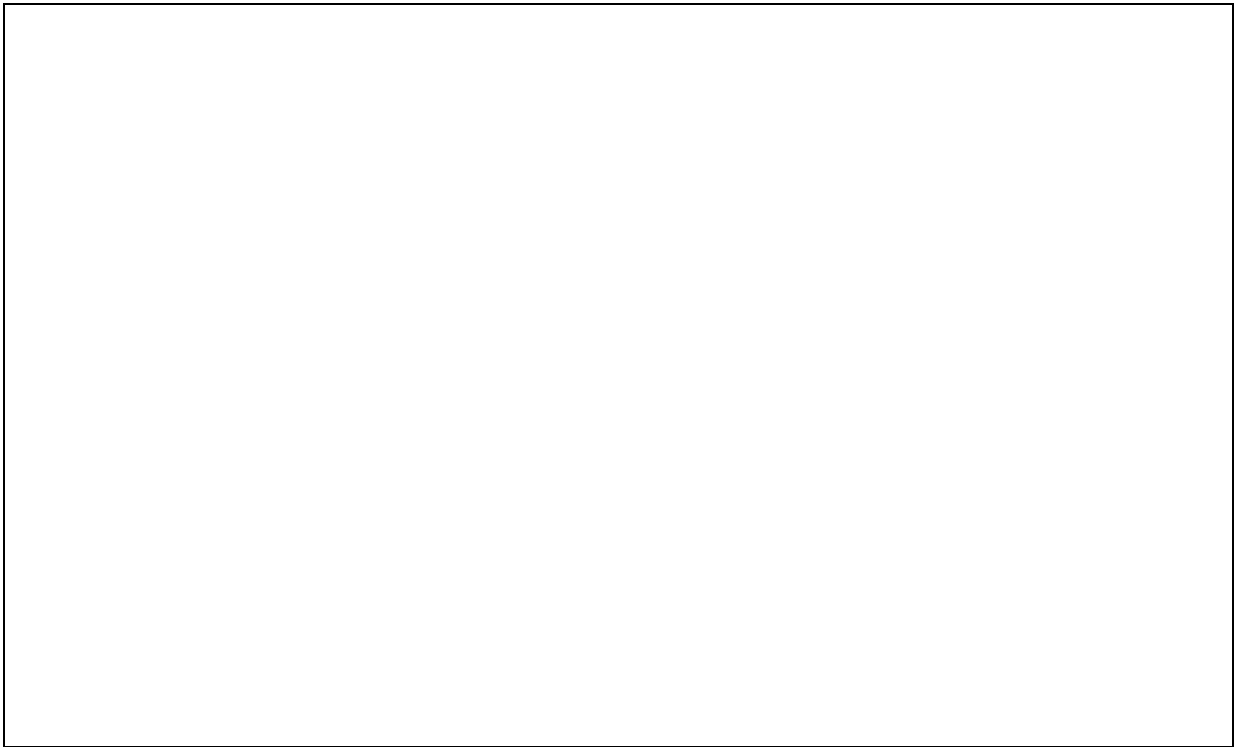
Фрагмент завдання:

1. *«Вас чекає ординарна чи ділова зустріч. Чи вибиває Вас з колії її очікування?»*
2. *«Чи не відкладаєте Ви візиту до лікаря до останнього моменту?»*
3. *«Чи викликає у Вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах чи іншому подібному заході?»*

4. *«Вам пропонують поїхати у відрядження туди, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?»*
5. *«Чи любляете Ви ділитися своїми переживаннями з кимось?»*
6. *«Чи дратує Вас, якщо незнайома людина на вулиці звертається до Вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання)»?*
7. *«Чи вірите Ви, що існує проблема батьків і дітей, що людям різних поколінь важко розуміти один одного?»*

Вираховується сума набраних балів. За кожне «так» – 2 бали, «ні» – 1 бал, «іноді» – 0. За класифікатором визначається, до якої категорії комунікативності належать людина. 25-32 бали – дуже високий рівень комунікативності, 19-24 – високий рівень комунікативності, 13-18 – середній рівень комунікативності, 3-12 бали – низький рівень комунікативності.

Опитуванням було охоплено 13 осіб. Результати дослідження представлені Рис. 3.3.



Отримані дані показують, що комунікативні якості розвинені на дуже високому та високому рівні, низький рівень комунікативності відсутній взагалі. Варто зазначити, що комунікативність відіграє одну з найважливіших якостей педагога-професіонала.

Аналізуючи дані дослідження бачимо, що більшість здобувачів освіти має хороші показники рефлексії, емпатії, комунікативності, що свідчить про достатню готовність до майбутньої професійної діяльності та професійно-педагогічної взаємодії.

3.2. Методичні рекомендації щодо формування аспектів професійно-педагогічної взаємодії викладачів і здобувачів освіти

До основних чинників, що спонукають учасників до активності в опануванні аспектів професійно-педагогічної взаємодії, можна зарахувати професійний інтерес, творчий характер діяльності, змагальність у процесі демонстрації професійних знань, емоційний вплив на учасників груп, ігровий характер навчання. Не претендуючи на всебічне охоплення проблеми, спробуємо обґрунтувати

можливість системного використання активних методів навчання. Зауважимо, що застосування активних форм навчання у викладанні фахових і загальнопедагогічних дисциплін зумовлено низкою причин: здобувачів освіти повинні не тільки отримати певні знання, а й уміти застосовувати їх у конкретній практичній ситуації [24].

Дослідники нараховують сотні методів і форм організації взаємодії членів групи. Вони відзначають, що найбільш успішні результати досягаються за допомогою таких форм і методів, як регламентовані і групові дискусії, ділові, рольові, дидактичні, імпровізовані, симультанні ігри й ігрові ситуації, диспути, робота в групах і парах змінного складу, імітаційний метод, метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, використання відеотехніки, методик соціально-психологічного тренінгу, тренінгів сензитивності, партнерського спілкування, креативності, особистісного зростання тощо. Загалом, застосування активних методів навчання дає змогу розширити та поглибити інтелектуальні здатності особистості, активізує мотивацію і підготовку до самостійного опанування потоків інформації, розвиває критичне мислення та творчі навички [1].

Під формою організації ми розуміємо такий спосіб взаємодії членів групи, у якому реалізуються мета і зміст даної взаємодії. Різні способи активізації, безпосереднього залучення тих, кого навчають, в учбово-пізнавальну діяльність у ході навчального процесу з застосуванням відповідних методів і прийомів були названі нами груповими методами навчання. Багато авторів прагнуть до більш чіткого розмежування їх різновидів, що приводить до необхідності їх класифікації.

Правомірність цих підходів не викликає сумніву у багатьох фахівців. Однак застосування тих чи інших методів не є самоціллю. Маючи на увазі, що більша їх частина має багатофункціональне значення в процесі розвитку орієнтації на професійно-педагогічну взаємодію, варто підкреслити умовність класифікацій методів групового навчання за принципом використаних у них соціально-психологічних феноменів.

Більшість авторів [26 та ін.] вважають, що провідним методом розвитку орієнтації на професійно-педагогічну взаємодію є групова, колективна дискусія, оскільки вона так чи інакше пронизує всі форми спілкування та викликає зміни в особистості педагога як суб'єкта спілкування, а також сприяє з'ясуванню власної точки зору на розв'язувану проблему, вчить умінню слухати і взаємодіяти з іншими учасниками, розвиває уміння аналізувати ситуацію і бачити багатоплановість розв'язання наявних у ній проблем.

Використовуючи дані методи, основним завданням керівника групи, тренера залишається спрямування дискусії в потрібне русло, щоб обговорення проблеми закінчилося ухваленням певного рішення чи виявом усіх точок зору. У разі потреби він може виступити в ролі “консультанта, радника чи м'якого критика”, що є надзвичайно важливим для професійно-педагогічної взаємодії.

Отже, важливо використовувати групові дискусії на заняттях, оскільки, це сприяє максимальній реалізації “ефекту спілкування”, спрямованого на перетворення особистісних конструктів і формування “діалогічних форм впливу”.

Групова дискусія з її численними варіантами – групове інтерв'ю, мозковий штурм, групове ухвалення рішення, тематичні, біографічні, інтеракційні - послужила основою для розробки теорії і практики різних тренувальних методів.

Особливе значення має метод групового обговорення проблемних ситуацій у його різних модифікаціях. Тут можлива як орієнтація на виробничі завдання (наприклад, розбір випадків з виробничої практики), так і на міжособистісні відносини (наприклад, “конструктивний конфлікт” у педагогічній діяльності).

Брюйн де Поль виокремлює чотири види навчальних ситуацій:

- **«ситуація - ілюстрація:** якийсь конкретний випадок, віршець пропонується для демонстрації»;
- **«ситуація - вправа:** у пропонованій для демонстрації конкретній ситуації потрібно запам'ятати деякі елементи»;

- «**ситуація - оцінка:** пропонується проблема уже розв'язана, але учасники повинні оцінити її»;
- «**ситуація - проблема:** перед учасниками групи ставиться низка питань, які треба проаналізувати і розв'язати» [23].

Використання аналізу педагогічних ситуацій як специфічної форми взаємодії учасників групи допомагає діагностувати рівень морального розвитку тих, кого навчають. Найбільш яскраво особистість педагога виявляється в педагогічних ситуаціях, що мають проблемний чи конфліктний характер, а також вимагають аналізу конкретних ситуацій морального вибору. Мета, характер взаємодії, прагнення до певного визначеного результату видні всім учасникам групи. Саме в цих ситуаціях проявляється педагогічна позиція, виявляються професійно-педагогічні властивості у спілкуванні.

Наприклад, емпатія розкривається як властивість особистості в тих емоційних і моральних ситуаціях, коли, кажучи словами В.О. Сухомлинського, "... людина серцем відчуває найтонші рухи серця іншої людини і відповідає на них власними щиросердечними рухами" [54, с. 59].

Звідси висновок: найбільш ефективним буде метод, заснований на розумінні особистості того, кого навчають, як істоти мислячої, такої, що має почуття, активного учасника подій, що є частиною реальності [54, с. 60].

На нашу думку, важливим також є використання ігор різних модифікацій, оскільки так можна змоделювати різні механізми та процеси реальності.

Ми вважаємо, що використання спеціально організованих ігор на практиці сприяє збільшенню адекватності самооцінки й оцінки партнера по спілкуванню. Основною метою такої гри є розвиток орієнтації на професійно-педагогічну взаємодію та вдосконалення властивостей особистості як суб'єкта спілкування, оскільки у рольовій грі особистість бере на себе функцію активатора процесу "самодіагностики", що важко зробити при використанні інших методів. Тому ми розглядаємо ефект рольової гри як можливість особистості експлікувати власний

досвід спілкування, усвідомити свої особливості як суб'єкта спілкування в педагогічній діяльності та визначити діалогічну чи монологічну спрямованість спілкування; побачити можливі альтернативи розв'язання пропонованих ситуацій, продумати імовірність застосування подібних способів поведінки стосовно себе і (що також можливо в рамках рольової гри) випробувати альтернативні способи поведінки на практиці.

На нашу думку, найбільш цікавими є такі конкретні методики, застосовувані в ігровому циклі, як відтворення ролі, зміна ролей, що дають змогу побачити ситуацію очима іншої людини, розігрування ролей (інсценування), ігрове проєктування, пресконференція, симпозіум, консультація, ознайомлювальні, “дисциплінарні” і випускні ігри, “педагогічний театр” або гра в грі, відкриті і закриті варіанти ігор, представлення самого себе (самопрезентація), виконання ролі, діалог, монолог, дублювання і множинне дублювання, обмін ролями, “репліки убік”, “повернення в часі”, “порожній стілець”, “дзеркало”, “крок у майбутнє”, “тест на спонтанність”, “сновидіння”, тобто ігри, що впливають на формування адекватної самооцінки та сприяють процесу самопізнання через “зворотний зв'язок” від групи.

Звертаємо увагу, що ігри дають значний ефект лише, якщо вони психологічно і педагогічно доцільно організовані, а саме:

- визначено їх місце в освітньому процесі, враховано поєднання з іншими методами;
- відібрані найефективніші моделі ігрової діяльності;
- створені ситуації наближені до реальної дійсності;
- учасники навчання на всіх рівнях готові до прийняття ролей та проведення ігор;
- створений емоційно позитивну атмосферу, налаштованість на взаємодію та довіри,
- визначено роль ведучого при проведенні ігор;

- учасники групи включені в пошук шляхів розв'язання соціально-психологічних проблем, з якими вони зустрілись;
- розвинено мотивацію в учасників групи до змін, бажання бути компетентними у спілкуванні.

З огляду на все вище описане, ми вважаємо, що рольова гра через велику варіативність має сприяти розвитку у педагогів якостей для професійно-педагогічної взаємодії та впливати на розвиток професійно значущих властивостей педагога як суб'єкта спілкування.

Звернемося тепер до обговорення такої форми соціально-психологічного впливу, як тренінг.

Для сучасної психології характерно те, що вона прагне зробити спілкування – навіть конфліктне, більш людським, прагне дати можливість відтворити конкретний досвід переживання та застосувати конструктивні способи взаємодії на поведінковому рівні, допомагає людям методами практичного тренінгу.

На сьогодні наявні різноманітні форми психологічної корекції міжособистісних взаємин, і це, насамперед, – спеціальні групові заняття.

Перші психотерапевтичні групи були проведені К. Роджерсом і його співробітниками в Чиказькому університеті.

К. Роджерс не наполягав на строгості термінології при позначенні своїх груп. У своїй книзі "Енкаунтер-групи" він розглядає групи сензитивності як загальний термін, що об'єднує тренінгові групи (Т-групи) і групи зустрічей (енкаунтер).

Сучасні зарубіжні і вітчизняні психологи виокремлюють сензитивний соціально-психологічний тренінг [43], лабораторний тренінг (Л. Бредфорд, К. Бенне), поведінковий, особистісно-розвивальний, фізичний і психологічний тренінг, тренінг професійних умінь, соціально-педагогічний тренінг.

У нашій країні елементи сензитивного тренінгу (або тренінгу міжособистісної чутливості), тренінгу людських відносин використовувалися психологами, педагогами, режисерами.

Аналізуючи дані джерела, можна сказати, що тренінги сприяють розвитку аутентичності в міжособистісних відносинах, підвищенню саморозуміння і розуміння інших, розвитку умінь і навичок діалогічного спілкування, активного слухання, аргументації своєї позиції, зниженню нервово-емоційної напруги, розвитку соціальної сензитивності – чутливості та сприйнятливості до станів, переживань, думок інших людей, розвитку навичок рефлексії та сприймання зворотнього зв'язку, розвитку діалогічних властивостей особистості у спілкуванні і т. ін.

Висновки до III розділу

На основі розроблених критеріїв сформованості у здобувачів освіти готовності до професійно-педагогічної взаємодії було проведено експериментальне дослідження на базі Національний університет біоресурсів і природокористування України, кафедри педагогіки вищої школи. До експерименту було залучено студентів, що навчаються за освітньо-професійними програмами «Освіта дорослих» та «Педагогіка вищої школи. Тьюторство.» спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки», денної та заочної форм навчання.

Для проведення діагностики готовності студентів до професійно-педагогічної взаємодії було обрано критерії: педагогічна рефлексія, емпатія, та рівень сформованості комунікативних якостей.

На основі результатів констатувального експерименту можна зробити висновки, що рівень сформованості якостей, що впливають на здійснення професійно-педагогічної взаємодії знаходиться на високому та середньому рівні.

Для покращення вищезазначених результатів подано методичні рекомендації, спрямовані на формування у здобувачів освіти і викладачів якостей для забезпечення професійно-педагогічної взаємодії, а саме: регламентовані і групові дискусії, ділові, рольові, дидактичні, імпровізовані, симультанні ігри й ігрові

ситуації, диспути, робота в групах і парах змінного складу, імітаційний метод, метод аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій, використання відеотехніки, методик соціально-психологічного тренінгу, тренінгів сензитивності, партнерського спілкування, креативності, особистісного зростання.

ВИСНОВКИ

Реалізація мети і завдань дослідження дала підстави сформулювати такі висновки й рекомендації.

1. Аналіз даних з питання проблем спілкування та взаємодії у педагогічному процесі свідчить, тема є актуальною, а характеристики професійно-педагогічної взаємодії активно досліджуються зарубіжними і вітчизняними вченими. Професійно-педагогічна взаємодія у спілкуванні – це особистісно-орієнтований процес, найважливішими ознаками якого є рівноправність позицій учасників діалогу при їх різнозобов'язаності. Важливу роль у реалізації принципів професійно-педагогічної взаємодії має створення сприятливого середовища для розвитку і реалізації потенціалу обох суб'єктів освітнього процесу.

Освітній процес, побудований на професійно-педагогічних стосунках, є більш продуктивним та ефективним. Одним з головних питань є забезпечення ефективної особистісно орієнтованої взаємодії суб'єктів навчання, їх готовності сприймати один одного на рівних.

2. Досліджено аспекти, які забезпечують ефективне формування професійно-педагогічних відносин у процесі фахової підготовки здобувачів освіти (стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти за допомогою використання професійно спрямованих навчальних завдань, які передбачають формування комунікативних умінь здобувачів освіти через залучення їх до активного діалогу з іншими учасниками освітнього процесу; забезпечення оволодіння студентами знаннями, рефлексивними вміннями, особистісними

якостями, необхідними для розвитку спроможності до професійно-особистісного самовдосконалення й самореалізації).

3. У дослідженні були визначені критерії та показники сформованості готовності до професійно-педагогічної взаємодії. Виокремлено основні, на наш погляд, критерії, що впливають на якість застосування здібностей здобувачами освіти, а саме: рефлексія, емпатія, комунікативність.

4. Діагностика сформованості готовності до професійно-педагогічної взаємодії у майбутніх викладачів показала, що у студентів-магістрантів рівень готовності до професійно-педагогічної взаємодії знаходиться на досить хорошому рівні, проте окремі студенти потребують вдосконалення власних здібностей.

5. Розроблено методичні рекомендації, спрямовані на формування у здобувачів освіти і викладачів якостей для забезпечення професійно-педагогічної взаємодії в освітньому процесі. До них зараховуємо застосування у фаховій підготовці такі групові методи взаємодії, як: дискусійні методи, ігрові методи (дидактичні і творчі ігри, рольові ігри, контргра) та сензитивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості). Застосування цих методик сприяє розвитку та формуванню у здобувачів освіти і викладачів здібностей до професійно-педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Klymenko, V. G., Achkasova, V. V., Ivanenko, L. O. Активні методи навчання як складова інновації у викладанні географії. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2019. № 29. С. 43–54. URL: <http://doi.org/10.26565/2075-1893-2019-29-05> (дата звернення 10.09.2024).
2. Адамська З. Розвиток суб'єктності майбутніх психологів. *Психологія особистості*. 2010. № 1. С. 154–159. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ро_2010_1_22 (дата звернення 10.09.2024).
3. Вдовиченко Ю. П., Коритнюк Р. С., Давтян Л. Л., Роздорожнюк О. Я., Дроздова А. О. Андрагогічний супровід при підвищенні кваліфікації педагогів. *Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика*. 2016. Вип. 26. С. 555–562 URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpsnmapo_2016_26_94.pdf (дата звернення 10.09.2024).
4. Базилевич В. Інтелектуалізація та індивідуалізація – основа формування нової парадигми класичної університетської освіти в галузі економіки і управління в контексті Болонського процесу. *Вища школа*. 2005. № 6. С. 28–47.
5. Балл Г. О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму. *Гуманітарні науки*. 2001. № 1. С. 4–11.
6. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 9 (56) С. 1–6.
7. Бастун М. Діалогічні форми та методи професійної підготовки педагогів у контексті розвитку духовного потенціалу учнів. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-*

економічної нестабільності : матеріали VII Міжнар. наук.-прак. конф., 28 жовт. 2014 р., м. Київ, у 2 ч. Ч. 2. С. 113–119.

8. Безкоровайна О. В. Особистість : аспекти наукового осмислення. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 3–4. С. 77–78.
9. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
10. Бех І. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 4. С. 5–15.
11. Бойко А. М. Суб'єкт-суб'єктні відносини – теоретико-методичні основи підготовки й діяльності вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Спецвип. 8. Ч. І. Слов'янськ : СДПУ, 2012. С. 3 – 17.
12. Бойко А. М. Суб'єкт-суб'єктні відносини у педагогічному процесі загальноосвітньої і вищої школи. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. ПНПУ ім. В. Г. Короленка. 2012. Вип. 54. С. 5–14.
13. Власенко В. В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Київ, 1995. 154 с.
14. Воровка М. І. Теорія і практика розвитку гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України (60-ті роки ХХ-початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки". Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2019. 40 с.
15. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі : навч. посіб. Житомир : Бук-Друк, 2021. 100 с.
16. Голобородько О. А. Виховна функція діалогу в навчання підлітків іншомовного спілкування. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2 (55). С. 79–89.
17. Голярдик Н. Макогончук Н. Шумовецька С. Використання діалогічних методів під час викладання навчальних дисциплін «Історія України та української культури» й «Українська мова за професійним спрямуванням»: зб. наук. пр. *Національної академії державної прикордонної служби України. Серія:*

- педагогічні науки*. 2020. №4(23). С. 110–124. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/610/556> (дата звернення 10.09.2024).
18. Гончаров О. В. Новітні технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи. *Педагогіка та психологія*. 2012. № 3. С. 40–44.
 19. Гуменюк О. Психологія Я-концепції. Тернопіль : Екон. думка, 2002. 186 с.
 20. Данилова Л. А. Усні опитування проводити у формі диспуту. *Педагогіка толерантності*. 2002. №1. С. 16.
 21. Дідух В. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу як актуальна проблема професійно-педагогічної освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Т. 4. Вип. 22. С. 131–134. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_4/28.pdf (дата звернення: 23.09.2024).
 22. Добрянський І. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи). *Педагогіка і психологія*. 2007. №1. С. 47–53.
 23. Дубасенюк О. Історико-педагогічний та прикладний аспекти розвитку андрагогіки. *Професійна освіта: андрагогічний підхід* : монографія. Житомир: О. О. Євенок, 2018. 452 с.
 24. Дяченко-Богун М. Активні методи навчання у вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 14. С. 74–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2014_14_14 (дата звернення 10.09.2024).
 25. Єгорова Є.В. Важкі ситуації у контексті адаптації студентства до навчання у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2002.

- Вип. 1. С. 178–188. URL: <https://pptp.kubg.edu.ua/en/numbers/24-numbers/arkhiv-nomeriv-2002-roku/52-1-2002-roku.html> (дата звернення 10.09.2024).
26. Єгорова Є. В. Психологічне дослідження професійного самовизначення старшокласників з різним типом усвідомлення проблеми вибору професії. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні*. Харків : ОВС, 2002. С. 384–394.
 27. Єфименко Л. Теоретичні аспекти організації педагогічного спілкування майбутнього фахівця дошкільної освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 1. No. 3. 2022. P. 131–140 DOI:10.46299/j.isjel.20220103.13
 28. Заредінова Е. Р. Теоретичні і методичні засади формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Нац. акад. пед. наук. України, Ін-т проблем виховання. - Київ, 2020. 40 с.
 29. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 309 с.
 30. Інноваційна педагогіка : наук. журн. Одеса : Причорномор. наук.-дослід. ін-т економіки та інновацій, 2019. Вип. 10. Т. 1. 204 с.
 31. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі : монографія / за заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2021. 444 с. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/14608> (дата звернення 10.09.2024).
 32. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
 33. Ковальчук І. Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. № 3 (49). С. 351–362. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/ped/article/view/1234/1223> (дата звернення 10.09.2024).

34. Коляда М. Дидактичні принципи організації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою. *Психологія і педагогіка*. 2010. № 1. С. 49–53.
35. Кузікова С. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід. *Психологія особистості*. 2013. № 1 (4). С. 77–84.
36. Лазарук О. В. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин викладач - студент у підготовці андрагогів. *Українська освіта: аксіологія європейського вибору* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 21-22 жовт.). Київ, 2021. С. 248–253.
37. Линьов К. О. Прийняття управлінського рішення у закладі середньої освіти на засадах лідерства : навч. посіб. Київ : Пріоритети, 2016. 36 с
38. Литвинова Н. І. Психологічні аспекти розвитку в учнівській молоді мотивації до творчості/ *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні (1992-2002)* : зб. наук. пр. до 10-тиріччя АПН України. Харків : ОВС, 2002. Ч. 2. С. 394–409.
39. Ліннік О. О. Підготовка майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. ScienceRide. 2014. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pidgotovka-maybutnih-uchiteliv-do-sub-ekt-sub-ektnoyi-vzaemodiyi-z-uchnyami> (дата звернення 10.09.2024).
40. Літкевич А. М. Управління розвитком конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 "Теорія та методика управління освітою", галузь знань 011 "Освітні, педагогічні науки". Київ, 2021. 20 с.
41. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності / Вид. 2-ге, доповн. Харків : ОВС, 2000. 164 с.
42. Максименко С. Д. Диференційоване навчання до проблеми педагогічного супроводу. *Педагогіка і психологія*. 2008. №1(62). С. 46–53.
43. Основи психології : підручник. / Вид. 5-е. за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменець. Київ : Либідь, 2002. 632 с.

44. Маштбіць Ю. Навчання як спільна діяльність. *Наукові записки. Інституту психології імені Г. С. Костюка 60 років* / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 25. С. 319–333
45. Мешко О. І., Мешко, Г. М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Освіта регіону, політологія психологія комунікації*. 2010. № 2. С. 169–174.
46. Мирончук Н. М., Малнацька О. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* : зб. наук. пр. Житомир. 2014. С. 61–64.
47. Михнюк, С. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 1. Ternopil-Aberdeen,. pp. 66–76. DOI: 10.25128/2520-6230.21.1.5.
48. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / 5-е вид. Київ, 2007. 656 с.
49. Ніколенко Л. Т. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури* : матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.). Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. С. 284–287.
50. Огієнко О. І. Андрагогіка як складова змісту підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа* : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми, 2021. 492 с.
51. Олексюк О. М. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с.
52. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 5 (89). 322 с.
53. Побірченко Н. А. Теоретико-методологічні підходи в психологічному вимірюванні якості підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. *Сучасні*

інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Вінниця, 2002. Вип. 2. Ч. 1. С. 56–62.

54. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психологія – практиці. *Практична психологія та санітарна робота*. 1998. № 6. С. 3–7.
55. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. 2-ге вид. Київ : Каравелла, 2008. 352 с.
56. Помиткін Е. О. Методика проведення авторських уроків. *Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді* : наук.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. Київ ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 220–242.
57. Попов С. М. Наукова парадигма суб'єкт-суб'єктного управління в умовах сучасного континууму. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2010. № 43. С. 166–175.
58. Радченко О. Б. Суб'єкт-суб'єктність як метод морального впливу на сучасну українську молодь. *Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”*. 2012. № 21. С. 275–283.
59. Редько С. І. Лідерські здібності керівника у сфері освіти: діагностика та розвиток : навч. посіб. Київ : Пріоритети, 2016. 36 с.
60. Репко, І., Степанець, І. Формування професійно-педагогічної культури викладача педагогічного ЗВО: тенденції і принципи. *Педагогічний дискурс*. 2022. № 33. С. 61–70.
61. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для старшокласників : метод. рек. Київ : ІПППО АПН України, 2004. 24 с.
62. Самко А. Андрагогічні умови професійно-особистісного саморозвитку педагога у післядипломній освіті. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (Forum-SOIS, 2021)*: зб. матеріалів тез доп. 3-го Міжнар. наук.-практ. WEB-форуму (м. Київ-м. Харків, 25-28 трав. 2021 р.) Харків, 2021. Вип. 3. С. 173–177.

63. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навч. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 315 с.
64. Сігаєва Л.Є. Принципи навчання дорослих: учень – андрагог. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7237/1/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%85.pdf> (дата звернення 10.09.2024).
65. Слободяник Н. В. Спілкування як основа психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. *Психологічний часопис*. 2018. № 4. С. 206–216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2018_4_15 (дата звернення 10.09.2024).
66. Соцька, Г. І., Тринус, О. В. Андрагогічні аспекти професійного самовиховання сучасного вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193), С. 5–9. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4\(193\)-5-9](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-5-9) (дата звернення 16.05.2024).
67. Таможська І. В. Теоретичні і методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки. Полтава, 2020. 40 с.
68. Тихонова Т. Модель психолого-андрагогічного супроводу професійного саморозвитку педагога в умовах післядипломної освіти. *Науково-методичний інформаційно-освітній журнал*, 2021. Т. 2. № 2 (89) : Вересень
69. Фокшек А. В. Суб'єкт-суб'єктне управління педагогічним процесом як засіб формування гуманізації вищої освіти. *Гуманізм та освіта* : зб. матеріалів X Міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 14-16 верес. 2010 р. Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2010. С. 247–251. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Fokshek.php> (дата звернення 10.06.2024).

70. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти : монографія. ІваноФранківськ : Кушнір Г. М., 2021. 316 с.
71. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі. *Рідна школа*. 2005. № 9. С. 34–75.