

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ПОЛТАВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА
ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА»

Факультет філології, психології та педагогіки
Кафедра психології та педагогіки

Рекомендовано до захисту
«___» _____ 2023 р.,
протокол № _____
Зав. кафедри _____
(підпис)

Кваліфікаційна робота
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У
СИСТЕМІ СТОСУНКІВ УЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ

Виконав: студент 6 курсу, групи 601 ФП,
денної форми навчання
спеціальності 053 Психологія
Даниленко Данило Володимирович
ОПП «Практична психологія»

Керівник: доктор педагогічних наук, професор
Тур О. М.

Рецензент:

Захищено «___» _____ 2024 р.
кількість балів: _____
значення оцінки _____
Голова Екзаменаційної комісії _____

(підпис)

Полтава-2024 року

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У СИСТЕМІ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» ЯК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ	
1.1. Загальна характеристика професійної взаємодії в системі стосунків «учитель-учень».....	6
1.2. Стили педагогічного взаємодії та їх вплив на формування особистості учня.....	12
1.3. Комунікативні бар'єри як невід'ємний складник педагогічної взаємодії у системі стосунків «учитель-учень».....	18
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ- УЧЕНЬ»	
2.1. Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію.....	32
2.2. Методика вивчення міжособистісних стосунків школяра за Рене Жилем.....	42
2.3. Діагностика міжособистісних взаємин Т.Лірі.....	45
2.4. Методика визначення труднощів у встановленні контактів В. Бойка.....	50
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»	
3.1. Цілі, задачі та організація емпіричного дослідження.....	54
3.2. Результати емпіричного дослідження психологічних аспектів педагогічної взаємодії у системі стосунків «учитель-учень».....	55
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із важливих результатів виховання, як функції виховної системи, є набутий особистістю соціальний досвід, необхідний для життя в суспільстві – синтез відображених особистістю почуттів і переживань; знання, уміння, навички; засоби спілкування, мислення та діяльності; моделі поведінки; внутрішні ціннісні орієнтації та соціальні установки.

Які б завдання не стояли перед людиною чи суспільством, вони багато в чому визначаються характером людських стосунків, умінням жити разом, спільними цінностями, нормами здорового глузду та компромісу у вирішенні конфліктних ситуацій.

Для вирішення цих проблем велике значення має особистість та аналіз особливостей її формування в сучасному суспільстві. Для сучасних студентів характерна відсутність соціального досвіду та навичок соціальної поведінки. Це перешкоджає дієвому значенню самовизначення, формуванню в процесі формування системи універсальних навчальних дій, формуванню можливостей конструктивних спільних дій тощо.

Останнім часом у теорії та практиці вітчизняного виховання підкреслюються можливості нових освітніх технологій, зокрема педагогічної взаємодії, що розуміється як педагогічна діяльність, що забезпечує розкриття потенційних можливостей особистості дитини, насамперед допомогу учням, учителям і батькам. Долати соціальні, психологічні та особистісні труднощі. Під педагогічною взаємодією розуміється різна освітня культура, яка розвивається на основі внутрішньої свободи, творчості, активної демократії та гуманізму у стосунках дорослий – дитина. Педагогічна взаємодія як виховна технологія виступає гуманним, культуроцільним методом виховання та самовиховання особистості в сучасних умовах.

Стан досліджуваної проблеми. У психолого-педагогічній науці накопичилася низка досліджень, присвячених вивченню проблеми формування соціальної зрілості особистості на різних вікових етапах

(К.АбульхановаСлавська, В.Мухіна, В.Петровський, Д.Фельдштейн, Е.Еріксон та інші).

Мета дослідження – емпіричне дослідження та теоретичне обґрунтування організаційно-методичного забезпечення взаємодії в системі стосунків «учитель-учень».

Завдання дослідження:

1) проаналізувати теоретичні засади процесі педагогічної взаємодії в системі стосунків «учитель-учень».

2) дослідити стилі педагогічного взаємодії в системі стосунків «учитель-учень».

3) дійснити діагностику рівня взаємодії в системі стосунків «учитель-учень».

4) обґрунтувати результати емпіричного дослідження психологічних аспектів педагогічної взаємодії у системі стосунків «учитель-учень»

Об'єкт дослідження – суспільні відносини, що вникають у забезпеченні психологічних особливостей педагогічної взаємодії у системі стосунків учитель – учень

Предмет дослідження – організаційно-методичне забезпечення психологічних особливостей педагогічної взаємодії у системі стосунків учитель – учень.

Методи дослідження: відповідно до цілей і завдань нашого дослідження використаний комплекс методів. Теоретичні: аналіз філософської, етнографічної, психолого-педагогічної літератури в аспекті обраної теми, аналіз навчальних програм, концептуальна розробка проблеми. Емпіричні: спостереження, бесіда, тестування.

Теоретична значимість дослідження полягає в наступному: створення цілісної системи педагогічної взаємодії сім'ї та школи (центрифікація особистості дитини, створення умов для особистісного та самосвідомого розвитку дітей; створення середовища сприятливого психологічного поля в школі, формування в школі сприятливого психологічного поля, створення

умов для особистісного та самосвідомого розвитку дитини). Творчі спільноти між вчителями, учнями та батьками) для соціалізації особистості дитини; теоретично поглиблено розуміння природи процесу соціалізації з точки зору різних підходів до його вивчення (національної культури, соціальної культури, нової соціальної педагогіки); матеріал дослідження розширює та поглиблює уявлення про величезні можливості педагогічної технології в умовах педагогічної взаємодії, особливо у сфері соціалізації особистості студента.

Практична значимість дослідження визначається можливістю використання теоретичних положень, висновків і рекомендацій в процесі психолого-педагогічного супроводу учнів початкової школи.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У СИСТЕМІ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» ЯК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

1.1. Загальна характеристика професійної взаємодії в системі стосунків «учитель-учень»

У час перебудови народної освіти в Україні на демократичних засадах великого значення набуває пошук ефективних шляхів забезпечення трансформації авторитарної педагогіки в гуманістичну.

Трансформація авторитарного методу навчання в основному визначається зміною суб'єкт-об'єктної взаємодії вчителя на суб'єкт-суб'єктну, при якій комунікація між індивідами в системних системах змінюється залежно від особистісного підходу. Суть одного з них полягає в підготовці майбутніх учителів до професійного спілкування в системі «вчитель-учитель».

Професійне спілкування здійснюється через взаємодію викладачів зі студентами, колегами та батьками, тому одним із головних завдань навчального процесу є навчання викладачів професійним культурним стосункам.

Важливість і актуальність проблеми зумовлюють значну увагу, яку приділяють їй науковці та практики.

Науковці-психологи та педагоги наголошують, що саме у професійному спілкуванні зароджується та розвивається міжособистісна професійна взаємодія.

Можливості змісту організації підготовки майбутніх учителів до встановлення професійних стосунків, використання вербальних і невербальних методів спілкування, методів самодіагностики та корекції навичок і зумовлених ними можливостей професійної комунікації ще не до кінця вивчені[1, с. 98].

Дефіцит психологічних технологій професійного спілкування, наголошений педагогами, та їх вплив на ефективність гуманістичного психологічного розвитку та педагогіки зумовили народження нашого дослідження. Розглядаючи питання підготовки студентів вищих навчальних закладів до професійного спілкування з колегами, необхідно зробити акцент на формуванні в них культури та міжособистісних стосунків, поєднання здібностей, методів і прийомів яких забезпечує свідоме подолання. Сміслові бар'єри, вплив особистих переживань через їх переосмислення в процесі вирішення професійних завдань.

Проблема професійної взаємодії особистостей у системі «викладач-учень», як провідний напрям у підготовці молодих учителів, потребує змін у вирішенні. Його реалізація в умовах організації навчально-професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів вважається важливою передумовою оволодіння сучасним молодим учителем базовими знаннями про педагогічну професію.

Як відомо, формування особистості супроводжується вмінням відповідати суспільним запитам і вимогам. Особисто виконувати завдання щодо визначення специфіки діяльності професійно-технічної освіти. Зокрема, йдеться про специфіку, пов'язану з формуванням внутрішньої готовності до створення психологічно позитивної атмосфери у педагогічного колективу та учнів.

Характеристика внутрішніх джерел готовності до створення позитивного освітнього середовища в групі відображає різноманітні проблеми, зокрема особистісно-психологічні особливості особистості, а також рівень сформованості компетенцій спілкування, ціннісних орієнтацій, кар'єрних ідеалів та майстерність. Методи емоційного сприйняття зовнішності, оцінки та самооцінки у стосунках [2, с. 289].

Розглядаючи проблему формування професійної взаємодії в системі «викладач-студент», особливу роль відіграє вивчення конкретних психологічних механізмів, що забезпечують процес самостійного пошуку та

прийняття самостійних рішень. Стандартів студента, відображаючи їх особливості. Необхідно висвітлити їх поведінку як особистостей та діяльність як майбутніх професіоналів. При цьому важливо визначити рівень внутрішньої мотивації студента до міжособистісної професійної взаємодії, чи може він виробити стратегію психологічного впливу. Виявлення навчально-професійної позиції студентів, їх загальної особистісної установки у створенні позитивної психологічної атмосфери в студентській групі дає можливість рухатися до процесу формування ділової професійної взаємодії на основі міжособистісних стосунків. Виходячи зі сказаного вище, висвітлимо деякі труднощі, з якими стикається молодий учитель на порозі роботи. Перш за все, необхідно визначити коло особистісного та професійного спілкування, яке включає учнів, колег, батьків, а також конкретні спілкування з керівниками районів, методистами та адміністрацією шкіл. Не обійтися без розвитку навичок ділового спілкування, вміння дотримуватися правил активного слухання, а також техніки зовнішньої ідентифікації своїх внутрішніх професійних сильних сторін.

Вважаємо важливим розкрити прояви професійної взаємодії в умовах міжособистісних стосунків «студент-студент». На вершині їхнього комплексу знаходяться люди, які діють у двох аспектах: трудовому, який ми називаємо професійною психологією, і суто міжособистісному [3, с. 165].

Комерційний аспект «обслуговує» так званий виробничий сектор навчально-професійного процесу. Він включає соціальні вимоги до вищого навчального закладу – розробку та реалізацію ефективного змісту освітніх програм і впровадження сучасних технологій, придатних для організації діяльності студента. Цей аспект розгортається на основі міжособистісних стосунків, які характеризуються як комерційно-професійні. Психологічний аспект включає зв'язок між членами певної групи або групи учнів. Вона виявляється на основі унікальних особистісних характеристик і психологічної сумісності кожної людини, зокрема емпатії, симпатії та антипатії, поваги або відсутності поваги; про основні особисті риси характеру - справедливість,

наполегливість, доброзичливість, а також темперамент з такими проявами, як комунікабельність, пізнавальна ініціатива [4, с. 65].

У стосунках між членами групи позиції та ролі неоднакові: одних більше поважають і люблять, тобто вони мають високий соціально-психологічний статус, тоді як інші мають вищий статус, а інші володіють низьким статусом, оскільки їм симпатизують мало. Бувають й ізольовані студенти, якими нехтують у групі [5, с. 67].

Ефективність розвитку навчально-професійної (ділової) взаємодії між студентами залежить від того, наскільки поведінка, професійні здібності кожної людини відповідають очікуванням, інтересам і ціннісним орієнтаціям інших учасників групи. Для визначення змісту соціальних установок сучасних та ідеальних студентів, їх мотивації, міжособистісних стосунків та професійної орієнтації, виявлення особливостей ділових та міжособистісних стосунків у студентському колективі нами було проведено дослідження серед студентів Полтавський національний університет імені В.Г. Короленка. Результати, отримані при дослідженні професійно-ділових і міжособистісних стосунків, дозволяють виділити основні чинники, що впливають на вибір студентами взаємопідтримуючого партнера зі схожими інтересами, зацікавленого в педагогічній професії.

Їх зміст такий:

- симпатія, схожість у звичках, характері, дружба на певний період часу;
- здатність до спілкування;
- суспільний інтерес (за наявності першого елемента).

У зв'язку з цим дуже цікавими є результати рейтингів та оцінок властивостей особистості майбутніх учителів як суб'єкта міжособистісної та ділової взаємодії, визначені самими студентами. Найважливішими з них виявились наступні (в порядку зменшення значущості):

- 1) розум;
- 2) знання;
- 3) доброта;

- 4) відповідальність;
- 5) організованість;
- 6) повага до думки, вислуховування іншого;
- 7) почуття гумору, комунікабельність;
- 8) ініціативність;
- 9) зосередженість.

Тому майбутні вчителі на перше місце ставлять: знання, професійні вміння, вимоги до комунікативних здібностей, доброзичливість у виборі партнерів для професійної діяльності. Далі йдуть більш позитивні (або волонтаристичні) цінності, тобто здатність реалізувати свій творчий і особистісний потенціал. Студенти відзначили роль особистого зовнішнього вигляду, який дає можливість презентувати та презентувати результати професійної роботи, а також вміння відпочити разом.

Тобто в піраміді ціннісних характеристик майбутнього вчителя як об'єкта особистісно-професійної взаємодії дотримується загальна схема ДУМКА-ДІЯ-СПІЛКУВАННЯ, як і притаманне особистості бізнесмена, як головної дійової особи на економічному ринку. Іншими словами, за своєю ідеальною орієнтацією студенти Університету Педагогії є досить «прагматичними» та прогресивними людьми. Вони чітко усвідомлюють, що їхні досягнення та успіх залежать від їхніх реальних здібностей та професійних можливостей [6, с. 115].

Важливим у нашому дослідженні було визначення ціннісних орієнтацій особистості сучасного студента в набутті професійної взаємодії. Тестове опитування, індивідуальні бесіди виявили орієнтацію на:

- професійний інтелект — 52%;
- морально-етичні цінності – 28%;
- водночас рівною мірою спрямовані і на інтелект, і на морально-етичні цінності – 15%;
- на будь-яку роботу – 10%.

Наведені вище дані свідчать про основні орієнтації студентів у набутті професійної взаємодії, на професійний інтелект свій та колег, що є цінним для розвитку їхнього професіоналізму. Досить показовими виявилися дані про усвідомлення студентами того, що у професійній взаємодії повинна бути спільна мета їхньої діяльності – всебічний розвиток і збереження здоров'я дитини шкільного віку. Не зважаючи на наявність різних навчальних дисциплін, форм і режиму навчальнопрофесійної діяльності студентів у ВНЗ, більшість з них знають, що будуть мати справу з одними й тими учнями і колегами. Тому позитивним в їх судженнях було те, що досягнення педагогічного успіху неможливе без спільної мети й організації спільної професійної роботи [7, с. 3].

Багато учнів, готуючи уроки для перевірки якості засвоєння навчальних матеріалів, не замислюються про участь у спільних заходах з іншими. Досить високим є рівень успішності в загальних видах діяльності, що потребують вирішення завдань, пов'язаних з усвідомленням теоретичної та практичної цінності документів (52%). Незнайомі проблеми, в тому числі підготовка до пробних уроків, не отримували більше уваги учнів, ніж спільна діяльність (11% працювали разом, 52% ніколи). Підготовка студентів до ведення дебатів відбувається в середньому, тому що, мабуть, це спосіб вираження індивідуального стилю підготовки до професійної діяльності (42% регулярно готуються вести дебати, 47% часто готуються вести дебати, 47% часто готуються вести дебати, % Іноді).

У дослідженні яскраво продемонстровано розуміння студентами ефективних заходів реформування загальної освіти. Майже 79% з них вважають створення команди дружніх колег-однодумців, «створення колективу однодумців», «пошук ентузіастів», захоплених ідеєю, можна назвати професійною командою продажів, є умовою досягнення позитивних змін та покращення освітньої ситуації в школах. Прагнення до досягнення педагогічного професіоналізму в кожній людині виражається в перебудові

процесу навчання, його умов і змісту в новий якісний зміст і сучасні форми навчання[8, с. 32].

Отже, дослідження умов розвитку міжособистісних стосунків між студентами педагогічного університету з метою спрямування їх на засвоєння професійної взаємодії допомогло виявити особливості навчання, створеного за системою «студент-студент». Зокрема, виявлено чинники, які сприяють налагодженню студентами професійних і міжособистісних стосунків з однолітками, а також підтримці взаємних інтересів у процесі досягнення професіоналізму; виявлено ціннісні орієнтації, якими керуються студенти при виборі супутника життя в процес набуття знань, умінь, професійних компетенцій виявити загальні види діяльності, спрямовані на визначення своєї особистості усвідомлення студентами професійних обов'язків. Виявилось, що студенти усвідомлювали роль спільної підготовки до виконання навчально-професійних завдань, але їх індивідуальна діяльність всередині організації залишилися невизначеними. Так, вони вважають необхідним створення команди професіоналів-однодумців як один із шляхів покращення освітньої ситуації в сучасній школі.[9, с. 372].

Майбутні вчителі усвідомлюють свою особисту та професійну роль у підготовці студентів до навчання в нових ринкових умовах. Вони вважають, що оптимізація цього навчання значною мірою залежить від їхніх стосунків із майбутнім педагогічним колективом, від рівня розвитку професійно-особистісної взаємодії в системі «вчитель-учитель».

1.2. Стилi педагогічного взаємодії та їх вплив на формування особистості учня

Серед стратегічних напрямків модернізації освіти, визначених у нормативно-правових документах, першочерговим є пошук шляхів удосконалення професійної підготовки педагогів. У сучасних умовах наголошується на перевагах суб'єктного підходу у професійній підготовці вчителя, «який розглядається як стимулювання процесу самовдосконалення та

особистісного розвитку студентів» [10.С.89] питання формування актуальним є особистий стиль майбутнього спеціаліста.

Ще Гіппократ стверджував, що людина є продуктом системи відносин, які склалися в навколишньому світі. Основною характеристикою виховної роботи є те, що це взаємодіючий процес між людьми від початку до кінця.

Розуміння того, що особистий стиль є важливою умовою, яка впливає на педагогіку на учнів, є ключовим механізмом забезпечення позитивної взаємодії, що дає підстави говорити про взаємозв'язок між особистим стилем і педагогічною взаємодією.

У цьому контексті конструктивною нам видається позиція Гончар О.В., «що модель взаємодії, закладена в навчальний процес, стає для студента прототипом взаємовідносин, що вибудовуються в професійній діяльності» [11. С. 45] З'ясувати природу особистісного стилю, виявити форми і засоби його формування можна, детально представивши взаємозв'язок особистісного стилю та педагогічної взаємодії, характеристику його змісту.

Вважаємо, що вихідним пунктом формування особистісного стилю майбутнього вчителя розуміємо багатоаспектний інтерактивний процес структурних компонентів у процесі підготовки майбутніх учителів: теорії - інформаційної, професійно-прикладної, дидактико-методичної. Теоретико-інформаційна складова забезпечується теоретичним усвідомленням змісту майбутньої професійної діяльності, набуттям і процесом теоретичної підготовки основних видів освіти, вимогами до професійної кваліфікації вчителя з предмета, пізнавальною діяльністю, спрямованою на поглиблення сфери професійної діяльності, знання та інформація про майбутню діяльність. В основному передбачає вивчення теоретичних дисциплін у всі роки навчання.

Наголошуємо: необхідно забезпечити наступність і послідовність у формуванні особистісного стилю, який ефективно реалізується не лише в процесі теоретичного навчання, а й у дидактичному забезпеченні та методиці,

а в подальшому – у фахових і прикладних галузях (засвоювати знання на практичних заняттях, перевіряти виконання на практиці) [12, с 76].

Дидактична складова передбачає засвоєння технологій і методик навчання, а також створення портфоліо майбутнім учителем.

У всіх формах взаємодії, звичайно, вчителі виявляють різні рівні та характеристики особистого стилю, здійснюючи різні педагогічні впливи. Обсяг і характер педагогічного впливу залежить від рівня підготовки та кваліфікації учнів і вчителя. Тому можна сказати, що педагогічний вплив визначає характер особистісного стилю вчителя, тому що вчителі можуть виконувати багато різних ролей: радники, консультанти, стимулювати дії чи організовувати діяльність учнів. Цілком правомірно розуміти особистий стиль учителя як вираження взаємодії суб'єкта і предмета.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що взаємодія однієї людини з іншою є особливим видом зв'язку, відносин, що включає взаємний вплив частин, зміни. Серед цих взаємодій особливе місце належить спілкуванню (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії) та спільній діяльності (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії). Між ними існують певні співвідношення: спілкування є і атрибутом діяльності, і самостійною цінністю.

Взаємодія між суб'єктом і суб'єктом (комунікація у широкому сенсі) включає комунікацію як обмін інформацією (комунікація у вузькому значенні), взаємодію як обмін діями та сприйняттями, що базуються одне на одному. Спілкування на основі певної спільної діяльності передбачає, що досягнуте взаєморозуміння буде реалізовано в подальших спільних зусиллях.

На нашу думку, розуміння змісту поняття «педагогічна взаємодія» уточнює та суттєво доповнює розуміння специфічних особливостей і характеру змісту особистісного стилю вчителя.

Педагогічна взаємодія – це систематичне і безперервне здійснення вчителем комунікативних дій, спрямованих на виклик відповідних реакцій учнів. При цьому це взаємодія, спрямована на самого учня, а стимульована

реакція в свою чергу викликає реакцію взаємодії (Я. Л. Коломінський, А. Р. Мудрик). Відомо, що в авторитарній моделі під взаємодією розуміється педагогічний вплив педагога на учнів, регуляція і формування поведінки дітей під впливом позитивних дій дорослих, а також готовності до сприйняття, виховний вплив дорослих (виховання). Якщо попередня педагогіка базувалася на принципі позитивного (скоріше колективного) і одностороннього впливу, то сучасна педагогіка будується на принципі сумісної ціннісної діяльності, що включає художнє створення розвивальних виховних ситуацій. Взаємодія завжди демократична і заснована на прийнятті індивідуальних інтересів партнера [13, с. 201].

Особливість навчальної діяльності полягає в тому, що суб'єктом діяльності тут виступає людина, яка не може бути іншою, як взаємодія, хоча нерідко має асиметричний характер. Виховний потенціал педагогічної взаємодії відкриває широкі перспективи для вдосконалення всієї освітньої системи, поглиблення професіоналізму, формування нової концепції взаємодії «учитель-учень» загалом.

У рамках цієї взаємодії між двома сторонами навчальної діяльності складаються певні відносини. Вони можуть набувати форми співробітництва, уваги, співробітництва або можуть мати форму наказу, домінування, вимоги, тобто авторитарними стосунками [14, с. 54].

У навчальному плануванні «взаємодія» визначає наявність навчального та виховного процесу, цілі та зміст, методи і форми навчальної діяльності, мотиви поведінки та динаміку процесу, пов'язану з ним освітню програму (В. Кан-Калик, Т. Д. Кирилова, А. К. Маркова).

Здатність до педагогічної взаємодії – це загальна характеристика вчителя, характерна для виконання ним функцій у педагогічному процесі, що дозволяє впливати на інших у спільній діяльності, забезпечує досягнення бажаних результатів і комфортність навчального процесу.

Інтерактивний процес – це навмисний і взаємозбагачувальний обмін характером діяльності, досвідом, емоціями, ставленням і різними перспективами.

Зміст навчальної діяльності передбачає активну участь учнів у цій діяльності, оскільки передбачає творчу переробку отриманої інформації з метою її глибшого засвоєння. Розглядаючи освіту як процес участі в соціокультурній діяльності, оволодіння її змістом і методами, науковці все більше схиляються до розуміння навчального процесу як спільної виробничої діяльності вчителя й учня. У педагогіку введені такі поняття, як «педагогічна взаємодія» і «дидактична взаємодія», головна ідея яких зводиться до того, що процес виховання і навчання не є тотальним механічним поєднанням впливу освіти на учня, продуктивність. Педагогічна взаємодія включає чітке співвідношення між педагогічним впливом і його позитивним сприйняттям, власною діяльністю учня, що виражається відповідним впливом на себе і на стать педагога-вихователя.

За визначенням О. І. Кіліченко "педагогічна взаємодія" (як вид соціальної взаємодії) є основним способом реалізації педагогічного процесу, що відображає взаємну активність та взаємозумовленість дій педагога й учнів, з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку і самостійного взаємовпливу суб'єктів, що виявляється у самовихованні і самонавчанні" [15, с. 26]. Ми підтримуємо думку автора про те, що вплив взаємодії, її внутрішній аспект полягає у педагогічному впливі та співробітництві (співробітництві) учителя та учнів. Навчальні взаємодії опосередковуються навчальним спілкуванням.

Характер діяльності вчителя та учнів у навчальній та позааудиторній діяльності може бути різним, тому можливі різні варіанти взаємодії. У контексті проблеми педагогічної взаємодії постає питання, що призводить до взаємодії: зовнішні стимули чи внутрішні умови? З цього приводу є три позиції. Згідно з першим, головна роль у взаємодії належить зовнішнім впливам, по-друге - підкреслюється і засвоюється значення внутрішніх і

зовнішніх впливів, згідно з третім - у взаємодії утверджується активність особистості, що розвивається.

Спостереження за практикою засвідчують, що вчителі початкових класів в організації навчально-виховного процесу найчастіше використовують спосіб впливу, а не спосіб взаємодії з учнями, хоча усвідомлюють необхідність змінити спосіб організації педагогічного процесу (Кіліченко О. І.).

Визнання учнів основними особистостями всього навчально-виховного процесу, з точки зору особистісно-орієнтованого підходу, повністю змінює характер взаємодії, в якій педагоги переносять своє «Я» на свідомість, емоції та бажання дітей, веде його до його інтересів і цінностей, успіху. Результативність – це діяльність, у якій вчителі передають свою особистість іншим під час взаємодії, одна з форм спілкування, побудована на участі та співпраці вчителя та учнів, взаємній повазі та симпатії [16, с. 162].

Обґрунтованим є судження О.І.Кіліченко про функцію педагогічної взаємодії. Ми підтримуємо його погляд на зовнішні та внутрішні функції, які регулюються чинниками, пов'язаними з навчальним процесом, особливостями спілкування та стосунками між викладачами та студентами, а також стандартами Етичні та правові стандарти, характеристиками викладачів та студентів.

У педагогіці відомі підходи до проектування педагогічної взаємодії з орієнтацією учнів на особистісні ціннісні установки, творче спілкування, прийоми постановки учнів у загальні оперативні ситуації, в яких розраховано спільний пошук вирішення творчих завдань, груповий звіт про індивідуальний внесок у спільні досягнення, передає на основі дослідження зміст індивідуальної діяльності в різних освітніх і виховних ситуаціях.

Узагальнення різних підходів до досліджень педагогічної взаємодії уможливило схематично виділити два основні напрямки його проектування в індивідуальній діяльності кожного педагога: перший – „суб’єкт – вчитель-суб’єкт-учень”; другий – „суб’єкт – педагог – об’єкт – учень”. Якщо в першому

випадку мається на увазі лише взаємодія, то в другому – вплив на учня в педагогічному процесі.

Перший напрямок пов'язаний з характеристиками, цілями, мотивами, позиціями, інтересами партнерів, їх взаємодією, спілкуванням і обміном під час спільної діяльності. Водночас у навчальному процесі більшість ситуацій розробляється за другим напрямком, тобто вчитель враховує особистісні особливості дитини, її інтереси та мотивацію, стимулюючи її розвиток дітей, але найчастіше вони роблять це самі, не включаючи студентів у проектування їх взаємодії з викладачами, іншими учасниками освіти, освітнього середовища, власного розвитку [17, с. 81].

Аспекти спрямованості індивідуального стилю вчителя початкових класів на ситуації взаємодії передбачають проектувати умови, що сприяють:

- активному включенню всіх учасників освітніх процесів у обговорення і виконання дій при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії;
- дослідницькій позиції всіх суб'єктів освіти;
- об'єктивації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку;
- партнерському спілкуванню, що означає визнання і прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей прагнень, перспектив особистісного росту.

Наголошуємо: ефективність особистого стилю вчителя визначається позитивним світоглядом учнів, прагненням до взаємодії для співпраці, доброзичливою підтримкою для розвитку внутрішніх сильних сторін учнів та наданням Учням можливості вибору і нести відповідальність за свої дії [18, с. 30].

Отже, теоретичне узагальнення наукових джерел доводить взаємозв'язок професійного стилю окремого вчителя початкової школи з педагогічною взаємодією, змістом, характером і видами навчання, створює глибинну характеристику особистісного стилю «вчителя». Вбачаємо перспективу подальших досліджень механізмів і факторів, що впливають на

формування особистісного стилю майбутніх учителів початкової школи в умовах університетського освітнього середовища.

1.3. Комунікативні бар'єри як невід'ємний складник педагогічної взаємодії у системі стосунків «учитель-учень»

Ми знаємо, що всі сучасні освітні концепції (педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтована педагогіка, навчання через діяльність, суб'єктивна діяльність тощо) ґрунтуються на демократичному, рівноправному, кооперативному та гуманному спілкуванні, а також на предметних стосунках між учителями та студентів у навчальному процесі. В.Г.Кремень так визначає роль спілкування в діяльності вчителя: «Спілкування з дітьми є важливою особистісною цінністю вчителя, воно характеризується різноманіттям інтересів, емоцій, професійною інтуїцією, волею і цілеспрямованістю, постійним прагненням до досягнення[19, с. 149].

Власне, характер цього спілкування надає діяльності вчителя особливого забарвлення: висока емоційна насиченість, особистісно-педагогічна спрямованість, експресивне педагогічне спілкування, індивідуальний підхід Людність і людяність з учнями, співпереживання і рефлексія, терпіння і мудрість, все це одночасно, демонструючи свою здатність бути суб'єктом освітнього процесу. Це проявляється у вмінні та бажанні встановлювати відповідні для навчання стосунки з учнями, батьками, колегами та директорами закладу. Але, як показує досвід педагогічної діяльності кожного вчителя, це не завжди так, оскільки вони стикаються з об'єктивними і суб'єктивними труднощами в педагогічному спілкуванні і взаєморозумінні, а іноді і просто в міжособистісному контакті з учнями.

І.О. Зимня це так пояснює: «Труднощі у спілкуванні (у діяльності) – це суб'єктивний стан “збою” людини у реалізації прогнозованих (запланованих) дій, який переживається людиною внаслідок неприйняття партнера по спілкуванню, його дій, нерозуміння тексту (повідомлення), нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації, власного психічного стану...». Такі

труднощі проявляються у вигляді припинення роботи, переривання навчальної діяльності, переривання самого процесу педагогічного спілкування вчителя і тих, хто навчається, а іноді й неможливості продовження, а також у появі труднощів. Значний міжособистісний конфлікт, наприклад, коли вчитель або учень повинен залишити заклад. В результаті природно виникає багато хвилюючих питань [20, с. 315].

У цьому питанні пошук причин виникнення перешкод у педагогічному спілкуванні та пошук шляхів їх подолання є актуальною проблемою педагогічного, психологічного та організаційного менеджменту.

“Діяльність – основний шлях, єдиний ефективний спосіб бути особистістю; людина своєю діяльністю продовжує себе в інших людях”. У цьому висловлюванні А.В. Петровського виражено гуманний смисл діяльності педагога. Педагогічна діяльність – це діяльність педагога у навчально-виховному процесі, яка спрямована на формування і розвиток особистості вихованців шляхом передачі йому загального суспільно-історичного досвіду та також певних професійних і фахових знань, навичок, вмінь, формування і розвитку особистості фахівця та його основних видів компетентності.

Навчальна діяльність має такі ж компоненти, як і будь-яка інша діяльність. Але головна його відмінність від інших видів професійної діяльності полягає у значному наповненні компонентами цієї діяльності. Наприклад, основним змістом освітньої діяльності викладача ВНЗ є донесення до майбутніх спеціалістів професійно-професійного досвіду, змістом – формування суб'єкта професійної діяльності, у якому закладаються власні комплексні механізми діяльності-пізнання, спочатку в навчанні, повсякденному житті, потім у майбутній професійній діяльності, і як наслідок творчий суб'єкт життя, що володіє професіоналізмом і професією, люди, які вміють існувати, жити, вчитися, працювати і усвідомлювати себе в професійній діяльності.

Наступна її суттєва відмінність полягає у тому, що це, як правило, міжособистісний зв'язок двох суб'єктів – учня (студента, слухача) і педагога.

А неодмінною умовою суб'єктної спрямованості педагогічної діяльності є формування і творче підтримання педагогом суб'єкт-суб'єктних взаємин з тими, хто вчиться, в яких вони постійно розвиваються, вдосконалюються та набувають досвіду суб'єктної поведінки та суб'єктного буття. Зокрема, “діяльність викладача складається із таких основних типових компонентів: цільової установки; визначення змісту та порядку діяльності слухачів (створення орієнтовної основи діяльності); власне викладацької діяльності; керівництва навчально-пізнавальною та навчально-професійною діяльністю слухачів; контролю та підведення підсумків” [21, с. 238.].

Другою істотною відмінністю є те, що основним засобом, психологічним механізмом виконання всіх професійних функцій викладача ВНЗ є педагогічне спілкування, яке являє собою форму безпосередньої взаємодії особистості зі студентами (слухачами) у навчальному процесі, спрямованих на вирішення ними різноманітних проблем, особистісних, психолого-педагогічних та інших майже професійних завдань, найважливішою з яких є формування та розвиток творчої особистості майбутнього фахівця як суб'єкта освіти, а потім і як професіонала. Працювати у процесі створення позитивного психосоціального середовища, оптимальних умов для виконання інструкцій і життєдіяльності студента, а також сприяння самосвідомості студента в навчальній діяльності.

Основний зміст завдань педагогічного процесу, на творче розв'язання яких спрямоване педагогічне спілкування, полягає:

по-перше, у формуванні та розвитку творчої особистості учнів, адже навчально-виховний процес організовується для учнів; Добробут студентів, їхня безпека та відчуття турботи, атмосфери, до якої прислухаються, є завданнями, які мають набагато більший пріоритет, ніж систематичне запрограмоване постачання освітньої інформації та обмін досвідом;

по-друге, у власній творчій самосвідомості вчителя, про яку ніколи не можна забувати; Відповідно таке спілкування має створювати максимальні умови для самовираження особи, досягнення кар'єрних цілей, всебічно

сприяти професійно-особистісному розвитку, реалізації основних видів потенціалів – інтелектуального, фахового, особистісного;

по-третє, у формуванні та постійному вдосконаленні ефективних методів навчання студентів, розвитку вміння відкрито висловлювати свої погляди та аргументовано їх відстоювати;

по-четверте, в обміні раціональною та емоційною навчальною інформацією, соціальним досвідом у вигляді систематизованих професійних і фахових знань, навичок і вмінь, результатами діяльності [22, с. 3].

Але їх вирішення може викликати певні труднощі. Наприклад, у процесі передачі та отримання навчальної та іншої інформації між викладачами та учнями, на жаль, відбуваються значні втрати. Подаючи інформацію, вчителі часто виходять з того, що учні засвоюють майже 100%. Насправді це не проблема. Багато інформації втрачається з багатьох причин. Це добре показує А. Моль у своїй книзі “Социодинамика культуры”. Причиною цих втрат є різні труднощі, які виникають у процесі спілкування в силу суб’єктивних причин.

Уявимо, наприклад, що педагог задумав передати певну інформацію, яка має набути словесних форм (внутрішня мова), про конкретний навчальний об’єкт студентам. Бар’єром на цьому шляху стає межа уяви педагога про цей навчальний об’єкт – перекодування думки в слова. При цьому втрачається приблизно до 30% інформації. Інший бар’єр – активний мовний фільтр, словниковий запас цього педагога. Набуває мовних форм тільки 80% тієї інформації, яка стосується навчального об’єкта, тобто перекодована на внутрішню мову. Третій бар’єр – словниковий запас студента. Безперечно, з огляду на різні обставини, у тому числі й на освітні, соціальні, професійні, фахові, життєві, рольово-позиційні, вікові, особистісні, індивідуально-психічні, збіг словникового запасу комунікатора – педагога і реципієнта – студента різний. Залежно від власного словникового запасу студент сприймає майже 70% висловленої інформації. Обсяг цих втрат залежить від його здатності слухати і концентрувати увагу на навчальному об’єкті, не дозволяючи собі відволікатися на сторонні подразники [23].

Інші інформаційні втрати виникають через необхідність перетворювати почуте в образи уяви, тобто через здатність учня розуміти значення слів. При цьому майже 60% почутої інформації було втрачено. Інші втрати виникають через обмежений обсяг пам'яті. Не все чітко залишається в пам'яті. Так, під час монологічного спілкування (уроки, бесіди) учні запам'ятовують лише близько 20% отриманої інформації. Таким чином, в умовах людського спілкування можуть виникнути певні труднощі зв'язку через недоліки в будь-якому каналі зв'язку або помилки в процесі кодування або декодування. Вони мають соціальну та духовну особистість.

Комунікативні труднощі соціального характеру. З одного боку, такі труднощі можуть виникати через відсутність єдиного розуміння комунікаційної ситуації не тільки через різні «мови», якими користуються сторони, залучені в процес комунікації, але й через відмінності в спілкуванні відмінності. Це можуть бути етнічні, політичні, релігійні, професійні відмінності, тобто різні соціальні відмінності призводять не тільки до різного розуміння одного і того ж поняття, а й до різних світів, різного світосприйняття, світогляду та способів декодування. Наприклад, світогляд віруючої і невіруючої абсолютно різний. В результаті у них автоматично формується особливий світогляд, заснований на їхньому ставленні до світу. Особливо специфічною є мова фахівців певної сфери діяльності. У зв'язку з цим вузькотехнічні терміни, так звані професійний сленг, практично незрозумілі для представників інших професій.

Такі труднощі зумовлені об'єктивними соціальними причинами, приналежністю партнерів по спілкуванню до різних соціальних і професійних груп. У цьому випадку спілкування лише показує, що воно є аспектом спілкування. Зазвичай процес спілкування здійснюється тоді, коли виникають такі труднощі. Але в цих випадках вся ситуація комунікаційної поведінки значно ускладнюється [24, с.321].

У людських культурах сформовані також різні традиції спілкування людей. Наприклад, правила поведінки, зовнішні стосунки між людьми в

українському суспільстві, манери, оформлення зовнішності, церемоніал і порядок процедур і ритуалів спілкування називається українським етикетом.

Цікавою щодо цього є японська культура, в якій дуже поширена ввічливість. Японець намагається не допускати занадто категоричних формулювань, висловлювань. Той, хто говорить, не стверджує: “Я вважаю, що...”, а говорить: “Мені здається, що...”. Ті, хто обговорюють проблему, не заявляють, що попередній оратор не має рації. Просто думка одного підхоплюється і розвивається у висловлюванні іншого з певними змінами. Тому в повсякденному житті з двох фраз “будь-ласка, встаньте” і “чи не встанете Ви” з точки зору японця прийнятнішою буде друга фраза, оскільки вона не має характеру примусу, залишає свободу вибору [25, с. 128].

У процесі спілкування відбувається не тільки передача інформації, а й соціальна орієнтація учасників. На думку Б.Ф.Поршнева, поширення інформації в суспільстві відбувається через своєрідний «фільтр» довіри чи недовіри. Цей фільтр працює таким чином, що абсолютно правдива інформація може стати неприйнятною, а неправдива – прийнятною. Психологічно важливо знати, в яких випадках той чи інший канал інформації може бути заблокований цим фільтром. Адже існують різні засоби, які полегшують прийом інформації, послаблюючи або підсилюючи дію фільтрів.

Сукупність таких засобів А.А. Брудний називає фасцинацією, під якою розуміється спеціально організовані засоби впливу для зменшення втрат семантично значущої інформації у процесі її сприймання реципієнтами та підвищення довіри до неї. Засоби фасцинації відіграють роль підсилювача семантично значущої інформації, створюючи їй додаткове “тло”, яке частково долає фільтр недовіри. Прикладом таких засобів може бути музичний супровід повідомлення, просторовий або кольоровий супровід дії тощо.

З іншого боку, труднощі в спілкуванні можуть носити яскраво виражений психічний характер, тобто визначатися особливостями, особистісно-психічними особливостями партнерів по спілкуванню - вчителя і учня. Цей тип труднощів виникає в основному в навчальному спілкуванні в

університетах між людьми, які беруть участь у навчальному процесі, коли вони просто не ладнають один з одним. Тут лідером та ініціатором, щоб не допустити такої ситуації, має бути вчитель, оскільки це мінімальна професійна вимога до нього. Але особисто він, на жаль, іноді не готовий до такого спілкування, іноді просто не усвідомлює необхідності оволодіння навичками навчального та інтерактивного спілкування, міжособистісної взаємодії з учнями, а також постійного її вдосконалення, а іноді просто не розуміє, що компетентність педагогічного спілкування не є надійною основою професійного успіху однієї людини [26, с.40].

Труднощі в спілкуванні носять психічний характер. Вони виникають внаслідок особистісно-психологічних особливостей партнерів по спілкуванню (наприклад, скритність одного, сором'язливість іншого, наявність «некомунікабельних» рис у другого, трое та ін.) або через певні причини. Між суб'єктами спілкування склалися соціально-психологічні відносини (симпатія або антипатія, взаємна довіра або недовіра). У цьому випадку зв'язок, який існує між спілкуванням і відносинами між партнерами, виражений досить яскраво.

Найбільш вивченим серед індивідуально-психічних особливостей людини, який суттєво впливає на процес спілкування, є її темперамент. Суттєвим поштовхом до його вивчення стало ствердження К.Г. Юнга, що інтроверт не може бути хорошим педагогом із-за його спрямованості на себе, на свій внутрішній світ.

За допомогою опитувальнику Г.Ю. Айзенка діагностується тип темпераменту – екстраверсія/інтроверсія, який дійсно певним чином зумовлює процес і характер спілкування. Наприклад, типовими проявами у поведінці екстраверта є швидкість налагодження контактів з незнайомими людьми, товарицькість, імпульсивність, недостатній самоконтроль, висока пристосованість до середовища, відкритість у почуттях [27, с. 172]. Він чуйний, життєрадісний, впевнений у собі, прагне лідерства, має багато друзів, нестриманий, любить розважатися, ризикує, дотепний і не завжди добрий.

Характеризується легкістю і швидкістю появи нових почуттів і емоційних станів (горя, радості, ненависті та ін.), які швидко розвиваються і недовго зберігаються в пам'яті. Як правило, він має поступливий, безтурботний характер, легко пристосовується до нових умов і вміє підтримувати гарний настрій у колективі. Як результат, він хороший комунікабельний і майже завжди готовий відкрито обговорювати багато питань. У інтроверта переважають протилежні риси поведінки.

Чи дійсно діагноз Юнга остаточний і невиліковний для інтровертів, які хочуть працювати або вже працюють? Спеціальні дослідження, проведені серед студентів педагогічних вузів і молодих викладачів, показують, що серед них багато інтровертів. Аналіз ефективності їх професійної діяльності показує, що вони працюють досить ефективно і, по суті, є екстравертами, тобто їх професійно-педагогічна діяльність значною мірою впливає на їх тип, екстравертний темперамент. [28, с. 141].

Розв'язати таку проблему також можна через навчання майбутніх і працюючих педагогів майстерності педагогічного спілкування шляхом використання різних тренінгів – соціально-психологічного, педагогічної спостережливості, рефлексивно-перцептивного, педагогічної проникливості та ін.

Як ці труднощі впливають на весь навчальний процес?

Чи доцільно створювати такі труднощі у навчальному процесі?

Як ці труднощі впливають на психологію піддослідних під час навчального процесу?

Чи справді ці труднощі є труднощами для всіх суб'єктів спілкування?

Перші спроби дати відповіді на ці запитання викликають певне збентеження, бо на них дати однозначну відповідь неможливо. В.А. Кан-Калік виділяє вісім найбільш типових перешкод у педагогічному спілкуванні, які можна об'єднати в три групи: перша група – страх перед класом і педагогічні помилки; друга група – інструкції, сформовані внаслідок негативного досвіду роботи в цілому та роботи з цим класом зокрема; Непослідовне керівництво

вчителем щодо вправ у класі та керівництво учнями; Третя група — діяльність учителя, неадекватна ситуації спілкування в класі.

I.O. Зимня виділяє такі види бар'єрів спілкування: етно-соціокультурні; статусно-позиційно-рольові; вікові; індивідуально-психологічні; міжособистісні; діяльнісні (як викладацької діяльності вчителя, так і навчально-пізнавальної діяльності того, хто вчиться).

Порівняно з попередніми часами, остання класифікація більш різноманітна та враховує більше факторів, які «провокують» прояв тих чи інших труднощів у педагогічному спілкуванні. Серед цих факторів, на нашу думку, важливими є пов'язані з віком, стосунками та міжособистісною діяльністю, які конкретно виражаються у навчальному процесі та суттєво впливають на виникнення труднощів спілкування між викладачами та викладачами чи з учнями. Це підтверджують і результати емпіричного дослідження: «характеризуючи у цілому умови спільної навчальної діяльності, дослідники відмічають, що основні труднощі пов'язані насамперед з міжособистісними взаєминами, потім з індивідуальнопсихологічними особливостями тих, хто спілкується, і тільки після цього з характером їх участі у діяльності» [29, с. 90].

Цікаво відзначити, що «понад 90% оцінок своїх зв'язків студентами та викладачами не збігалися. Студенти втричі частіше оцінювали вчителів як складних для спілкування (порівняно зі своїми вчителями), розглядаючи їх як жорсткі «бар'єри». Цей факт ще раз підтверджує важливість особистісно-психічних проявів суб'єктів спілкування в досягненні взаєморозуміння і співпраці в процесі спілкування та педагогічної діяльності. Водночас ці труднощі можуть, з одного боку, стимулювати процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу, а з іншого – ускладнювати цей процес; по-друге, для однієї людини вони можуть бути дуже важкими, а для іншої навпаки. Сформулюйте свої аргументи стисло. Наприклад, метод навчання, заснований на дидактичній концепції проблемного навчання, повністю

базується на проблемних ситуаціях і навчальних задачах, які є сильною рушійною силою стимулювання розумової діяльності учнів.

Отже, тут проблема, тобто навчальна трудність виступає фактором активізації мисленнєвих процесів у учнів, стимулює пошук нестандартних прийомів і способів розв'язання певних навчальних проблем [30, с. 76].

А зона найближчого розвитку учня, за Л.С.Виготським, у порівнянні зоною актуального розвитку обов'язково передбачає наявність конкретної, спеціально створеної з боку дорослих навчальної труднощі, яку учень подолає в результаті надання йому певної допомоги з боку учителів або батьків. Отже, навчання і виховання учня не можуть плестися “у хвості дитячого розвитку” (Л.С.Виготський), орієнтуючись на її вчорашній день, а мають відповідати “завтрашньому дню дитячого розвитку”.

Ці приклади показують, що ці труднощі безпосередньо сприяють і стимулюють навчання, навчальний процес, зміцнення та психологічний розвиток учнів. Але в освітньому процесі є й негативні приклади, коли такі труднощі, які усвідомлює або не усвідомлює вчитель, можуть стати дестабілізуючими чинниками, порушуючи оптимальну взаємодію між вчителем і учнем чи групою, руйнують позитивну етику, психологічну атмосферу в навчальному колективі, що викликає в учнів негативні емоції та психічні стани, а то й провокує чи викликає в учнів девіантну поведінку (наприклад, небажання вчитися одночасно тощо).[31, с. 382].

У зв'язку з цим у вчителів і науковців виникають закономірні питання: Чому переважна більшість дітей з великою радістю йде в перший клас? Чому через певний проміжок часу таке бажання або мотивація до навчання у цих дітей зменшується або зовсім зникає?

Однією з найважливіших причин, на нашу думку, є те, що педагогічний стиль спілкування вчителя не повною мірою враховує особистісно-психологічні особливості дітей цього віку, їх основний вид діяльності в цілому і розвиток особливо цього типу діяльності, пов'язаної з надходженням дітей до школи. Тому було проведено дослідження зміни ставлення першокласників до

школи (Маслова Н.Ф.). Тести проводили двічі: перший - за два тижні до вступу на перший курс, другий - в кінці першого триместру. Порівняльний аналіз результатів двох іспитів свідчить про погіршення ставлення до школи з усіх предметів. Виявилося, що діти, яких навчали авторитарні вчителі, мали значно гірші результати, ніж діти, яких навчали інші вчителі (демократи, ліберали).

У даному дослідженні був з'ясований ще один цікавий факт. Було встановлено, що в авторитарних учителів діти, які слабо встигають в учінні, три рази більше скаржаться на схильність учителя до виставлення незадовільних оцінок ніж у демократичних учителів. При цьому порівняльний аналіз кількості незадовільних оцінок у журналах у авторитарних і демократичних учителів показав, що вона практично однакова. Це свідчить про те, що стиль взаємодії вчителя з учнями визначає ставлення до нього останніх. Цей приклад показує, скільки потенціалу для покращення ефективності учіння для учнів міститься тільки у характері та специфіці їх взаємин з учителями [32, с. 319].

Труднощі у педагогічному спілкуванні, на думку А.К. Маркової, виконують позитивні та негативні функції.

Позитивна функція "...має два призначення:

а) індикаторне (привертання уваги учителя; наприклад, уважному вчителю на його труднощі вкажуть помилки його учнів);

б) стимулююче, мобілізуюче (активізація діяльності вчителя при аналізі та подоланні труднощів, набуття досвіду)".

Негативна функція також містить два значення: «а) обмежений (у випадках, коли немає умов для подолання труднощів або при незадоволенні собою, наприклад, коли є низька самооцінка) і б) саботаж, саботаж (труднощі, що призводять до припинення діяльності, припинення діяльності, бажання кинути школу, звільнення з професії)".

Таким чином, у педагогічному спілкуванні між вчителями та учнями виникають значущі труднощі, свідомі та несвідомі спричинені багатьма різними причинами.

Більшість вчених класифікують їх на наступні три групи: особи (певні моделі мислення, упереджене ставлення, негативне ставлення, правильність, брак уваги та турботи, нехтування правдою, а також бар'єри страху, страждання, презирства чи зневаги, неповне розуміння важливості спілкування, мова), психічно-психологічні (організаційна психологія, когнітивна психологія, сенсомоторна, психомоторна та соціальна психологія), фізичні (фізика навколишнього середовища, фізичний просторовий склад і фізичний стан комунікатора).

Вони можуть накладатися і водночас викликати найрізноманітнішу реакцію суб'єктів педагогічного процесу - неадекватна поведінка по відношенню до ситуацій педагогічного спілкування, педагогічної діяльності вчителя, навчальної діяльності учня, руйнує творчу свідомість учня, діяльності, встановлення напруженої атмосфери у навчальному колективі, формування недовіри між суб'єктами навчально-виховного процесу, спричинення міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів у них тощо [33, с. 95].

Необхідно формувати та розвивати психосоціальний потенціал педагогів та вміння ефективно взаємодіяти з суб'єктами освітнього процесу. Це формування навичок орієнтуватися в соціальних ситуаціях, повноцінно виявляти особистісні характеристики та емоційний стан інших людей, використовувати найбільш ефективні способи взаємодії з ними.

Адже існує проблема оптимізації педагогічного спілкування, основним завданням якої є: утвердження принципів гуманного, демократичного спілкування між суб'єктами спільної діяльності; має на меті створення сприятливого середовища спілкування для всіх учасників спільної діяльності в цілому і для найбільш нестійких і вразливих членів групи зокрема; запобігати (або придушувати) надмірно агресивну поведінку окремих учасників як другорядних лідерів навчальної групи; активізувати міжособистісне спілкування між суб'єктами спільної діяльності; зменшує

ймовірність міжособистісних конфліктів між акторами, що працюють разом, тощо[34, с. 172].

Загалом оптимізація спілкування суб'єктів у навчально-виховному процесі через організацію їхньої спільної діяльності здійснюється через: вибір ситуацій, які створюють сприятливі умови, стимулюють віддавати перевагу або, навпаки, запобігають, погіршують або навіть усувають певні ситуаційні форми взаємовпливу вчителя і учнів та ефективного спілкування; виключати небажані (невизначені, конфліктні) форми, прийоми і методи предметно-практичної взаємодії вчителя з одним чи кількома учнями; відпрацьовувати нові форми взаємодії, які орієнтуються на реальні ресурси вчителя та учнів, або створюють умови для найповнішого вираження засвоєних навичок чи компенсують відсутні навички; створити атмосферу співробітництва, довіри, взаємопідтримки, психологічного комфорту в процесі навчального спілкування та спільної діяльності вчителя та учнів[35, с. 88].

Для їх досягнення має проводитися комплексна робота:

- майбутніх учителів слід цілеспрямовано готувати до професійного спілкування у педагогічних ВНЗ;
- більшість педагогів водночас виконують функції керівника – класного керівника, заступника директора або директора школи, куратора студентської групи. У зв'язку з цим у майбутніх учителів необхідно формувати і розвивати навички та уміння ділового спілкування;
- формувати здатність зняти соціальні, політичні, релігійні, професійні, психічні та інші бар'єри спілкування;
- проведення самостійної корекції та спеціальних тренінгів (тренінг педагогічної проникливості, тренінг соціальної перцепції рефлексивно-перцептивний тренінг тощо).

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»

2.1. Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію

З метою розв'язання поставлених завдань робота організаційно виконувалася нами у чотири етапи.

Перший етап присвячено дослідженню особливостей педагогічного спілкування викладачів спеціальних дисциплін у ВНЗ.

На другому етапі було проаналізовано стилі педагогічного спілкування викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ і охарактеризовано відмінні та подібні риси у проявах комунікативної компетентності викладачів різних спеціальностей.

Діагностика викладачів проводилася за наступними методиками: діагностика міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, модифікація Л. Собчик), опитувальник самоствавлення В.В. Століна і С.Р. Пантілеєва, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки», діагностика комунікативного контролю (М. Шнайдер), діагностика самоактуалізації особистості, методика О.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної (САМОАЛ), методика «Стиль педагогічного спілкування» (Н.Г. Фетіскін) анкета для оцінки сформованості культури спілкування викладачів спеціальних і гуманітарних дисциплін ВНЗ.

На підсумковому етапі дослідження, з одного боку, простежується взаємозалежність між рівнем навчальних досягнень студентів і навчальною мотивацією, стилем педагогічного спілкування та іншими особистісно-психологічними характеристиками викладачів гуманітарних предметів і спецпредметів виявлено експериментально. На основі отриманих результатів шляхом структурування та узагальнення емпіричних даних розроблено модель ефективної педагогічної комунікації між викладачами та студентами ВНЗ. [36, с. 54].

Проаналізуємо детальніше використані нами в процесі емпіричного дослідження методики.

Діагностика міжособистісних стосунків (тест Т. Лірі, модифікація Л. Собчик).

Метод спрямований на аналіз самооцінки респондентів за вісьмома варіаціями міжособистісних стосунків: потужний лідер, незалежне домінування, пряма агресія, підозрілість-скептицизм, покірливість-сором'язливість, залежність-слухняність, співпраця-спільність, відповідальність-щедрість. Перші чотири типи міжособистісних відносин характеризуються переважанням домінуючих тенденцій, тоді як останні чотири варіанти представляють собою конформність у взаємодії з іншими. [37, с. 120].

Дана методика використана з метою виявлення особливостей міжособистісних стосунків викладачів, зокрема у їхній взаємодії зі студентами, що безпосередньо впливає на організацію педагогічного спілкування.

Опитувальник самоствавлення В.В. Століна і С.Р. Пантисєва

Методика спрямована на діагностику самоствавлення як емоційно-ціннісного компонента самосвідомості, в якому виражається загальний складений образ «Я» людини. Воно вважається багатовимірним динамічним утворенням, в його структуру входять такі компоненти, як «позитивне ставлення до себе» (самооцінка і самоспівчуття) і «негативне ставлення до себе тіло» (самооцінка). Опитувальник включає 8 шкал: відкритість, впевненість у собі, самоконтроль, «дзеркало для себе», самооцінка, самоприйняття, самоприхильність, внутрішній конфлікт, самозвинувачення. За допомогою цього методу можна визначити ставлення особистості до соціальних нормативних критеріїв: моральності, рішучості та соціального схвалення, а також ступінь рефлексивності, самокритичності та гнучкості Я-концепції. [38, с. 271].

Ми припускаємо, що ставлення до себе викладачів відображається на педагогічній взаємодії зі студентами. Зокрема, здатність до самокерівництва, внутрішня конфліктність та рівень самоприйняття позначаються на педагогічному спілкуванні, а також впливають на навчальну діяльність студентів.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

Опитувальник "Стиль саморегуляції поведінки" (ССПМ) був створений в 1988 році в Психологічному інституті РАО в лабораторії психології саморегуляції (завідувачка – В.І. Моросанова) і придатна як для наукових досліджень, так і як інструмент практичної діагностики різних аспектів індивідуальної саморегуляції. Твердження в анкеті базуються на типових життєвих ситуаціях і безпосередньо не пов'язані зі специфікою конкретної навчальної чи професійної діяльності. Метою даної методики є діагностика розвитку здібностей саморегуляції особистості та її особистісного профілю, включаючи показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку особистісно-регуляторних характеристик, тобто, гнучкість і незалежність [39, с. 55].

Опитувальник ССПМ складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала "Загальний рівень саморегуляції" (РС), яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів: планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також і регуляторно-особистісних властивостей: гнучкості (Г) і самостійності (С).

Опис шкал:

Шкала "Планування" (Пл) описує особистісні особливості цілепокладання, які формують свідоме планування своєї діяльності. Високі показники за цією шкалою свідчать про необхідність усвідомленого планування діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, детальні, ієрархічні та стійкі, цілі діяльності формулюються самостійно. У досліджуваних з низьким показником за цією шкалою потреба в плануванні розвивається слабо, людина часто змінює власні цілі, поставлені цілі діяльності досягаються рідко, планування утруднене, життєві перспективи

нереалістичні. Ці суб'єкти не хочуть думати про своє майбутнє, ставлять цілі в залежності від ситуації і часто несамостійні.

Шкала "Моделювання" (М) допомагає діагностувати індивідуальні здібності до моделювання, особливо в навчальних ситуаціях. Суб'єкти, які отримали високі бали за цією шкалою, здатні визначити важливі умови для досягнення цілей як у теперішньому, так і в майбутньому, що відображено в сумісності програм дій з планами, оперативному плануванні та сумісності досягнутих результатів з цілями прийняття. У досліджуваних з низькими балами за цією шкалою слабкі процеси моделювання, що призводить до неадекватної оцінки внутрішніх умов і важливих зовнішніх обставин, проявляється у фантазіях, які можуть супроводжуватися різкими змінами ставлення до розвитку ситуації, наслідків його дії. Ці суб'єкти часто відчують труднощі з визначенням цілей і планів дій, відповідних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміни в ситуації, що часто призводить до невдачі. [40. С. 221].

Шкала "Програмування" (Пр) діагностує особистісний розвиток у свідомому програмуванні людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою свідчать про необхідність продумати сформовані в особистості способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей з точки зору детальності і повноти. Програм, що розробляються, достатньо. Програми розробляються самостійно, гнучкі в нових обставинах і стабільні перед лицем перешкод. Якщо отримані результати не відповідають цілям, програма дій коригується до досягнення прийнятних для людини результатів. Слабкі показники за шкалою програмування свідчать про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Ці люди люблять діяти імпульсивно, не можуть побудувати власну програму дій, часто стикаються з досягнутими результатами, несумірними з цілями діяльності, і при цьому не вносять змін у програму дій помилка.

Шкала "Оцінювання результатів" (Ор) характеризує особистісний розвиток суб'єкта та повну оцінку себе та результатів своєї діяльності та

поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і повноту самооцінки, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина всебічно оцінює як сам факт невідповідності отриманих результатів цілям діяльності, так і причини, що призводять до цього, гнучко пристосовуючись до мінливих умов. При низьких показниках за цією шкалою випробуваний не визнає своїх помилок, не критикує свої дії. Ця шкала особливо доречна в контексті нашого дослідження, оскільки оцінка власної діяльності та успішності інших впливатиме на ставлення учнів до навчальної та навчальної діяльності, навчання в цілому. [41, с. 75].

Шкала "Гнучкість" (Г) діагностувати ступінь сформованості регулятивної гнучкості, тобто здатності до перебудови та коригування системи саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Піддослідні з високими балами за шкалою гнучкості демонструють гнучкість усіх процесів управління. Коли виникають несподівані ситуації, ці суб'єкти легко перебудовують свої плани, програми дій і операційну поведінку. Гнучкість регулювання дозволяє адекватно реагувати на швидкі зміни подій і успішно вирішувати завдання в ризикованих ситуаціях. Суб'єкти з низькими балами за шкалою гнучкості не відчують себе в безпеці в динамічних, мінливих обставинах і їм важко звикнути до змін способу життя. Вони не можуть адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти важливі умови, оцінювати невідповідність досягнутих результатів, досягати цілей діяльності і вносити корективи.

Шкала "Самостійність" (С) характеризує розвиток регуляторної автономії. Наявність високих показників за шкалою незалежності свідчить про автономність в організації своєї діяльності, здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу для досягнення поставлених цілей, контролювати хід виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Піддослідні з низькими балами за шкалою незалежності залежать від думок і оцінок оточуючих. Без сторонньої допомоги

їм, безсумнівно, буде важко саморегулювати свою поведінку і діяльність[42, с. 152].

Весь опитувальник функціонує як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції» (РС), яка оцінює загальний рівень сформованості в особистості системи свідомої саморегуляції довільної діяльності людини. Суб'єкти з високим індексом загальної саморегуляції самостійні, гнучко й адекватно реагують на умови, що змінюються, свідомо ставлять перед собою цілі й планомірно досягають їх. Маючи прагнення досягти високих досягнень, вони можуть розвинути стиль саморегуляції, який дозволяє їм компенсувати вплив особистих та особистісних рис, які перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень настроєності свідомості, тим легше людині опанує новий вид діяльності, тим впевненіше вона почуватиметься в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше визначається її успішність у звичній діяльності. У досліджуваних із низькими показниками за цією шкалою не формується потреба в плануванні та свідомому програмуванні своєї поведінки, вони більш залежні від ситуації та думки оточуючих. Тому успішність оволодіння новим видом діяльності багато в чому залежить від дотримання стилістичних особливостей регламенту та вимог певного виду діяльності[43].

Метою використання даної методики у нашому дослідженні є визначення складових саморегуляції, які найбільше впливають на педагогічне спілкування викладачів зі студентами.

Анкета для оцінки сформованості культури спілкування викладачів спеціальних і гуманітарних дисциплін ВНЗ.

Анкета являє собою список доступних для зовнішнього спостереження комунікативних проявів (якостей і умінь) викладачів, кожна з яких відповідає одній зі складових психологічної структури комунікативної культури (за О.М. Корніякою). З метою отримання диференційованої оцінки експертам (студентам) пропонувалося оцінити частоту спостережуваності комунікативних проявів у поведінці і діяльності викладача і поставити оцінку

у відповідній графі реєстраційного бланку. Всього було досліджено 30 викладачів гуманітарних і 32 викладачі спеціальних дисциплін.

Методика «Стиль педагогічного спілкування» (Н.Г. Фетіскін, В.В. Козлов)

Дана методика спрямована на вивчення стилів педагогічного спілкування, зокрема: Диктаторський «Монблан», Неконтактний «Китайська стіна», Диференційована увага «Локатор», Гіпорексивний «Тетерів», Гіперрефлексивний «Гамлет», Негнучкого реагування «Робот», Авторитарний «Я сам», Активної взаємодії «Союз».

Діагностика комунікативного контролю (М. Шнайдер)

Методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно М. Шнайдер, люди з високим комунікативним контролем мають сформовані механізми саморегуляції у ситуаціях спілкування, вони вміють керувати власними емоційними проявами, водночас вони відчують труднощі спонтанного самовиразу, часто відчують розгубленість і занепокоєння у не прогнозованих ситуаціях міжособистісної взаємодії. Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як надмірно прямолінійні і нав'язливі.

0-3 бали – низький комунікативний контроль; виражена імпульсивність у спілкуванні, прямолінійна, розкута, поведінка важко змінюється залежно від обставин спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших.

4-6 балів – середній комунікативний контроль; у спілкуванні людина відкрито виражає свої думки та почуття, щиро відноситься до інших, втім вона достатньо стримана в емоційних проявах, співвідносить свої реакції з поведінкою оточуючих людей.

7-10 балів – високий комунікативний контроль; людина добре управляє своїми комунікативними проявами, стримана у висловленні емоцій та почуттів [44].

У контексті нашого дослідження дана методика призначена для визначення того, як комунікативний контроль виявляється при різних стилях педагогічного спілкування.

Діагностика самоактуалізації особистості. Методика О.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної (САМОАЛ)

Першу спробу виміряти рівень самоактуалізації здійснила учениця А. Маслоу Еверетт Шострем, яка опублікувала в 1963 році опитувач POI (Personal Orientation Inventory). Вона включає дві основні шкали особистісної спрямованості: перша шкала (тимчасова), показує, наскільки людина прагне жити сьогоднішнім, не відкладаючи майбутнє і не шукаючи способів повернутися в минуле, і друга шкала (підтримка або підтримка), яка вимірює здатність людини покладатися на себе, а не на очікування чи судження інших. Крім того, 10 додаткових шкал вимірюють такі якості, як самооцінка, спонтанність, креативність, основні цінності, позитивне бачення людської природи тощо.

Методика САМОАЛ була розроблена з врахуванням специфічних особливостей самоактуалізації в нашому постіндустріальному суспільстві. Крім того, суттєві зміни відбулися в структурі опитувача (типи шкал) і формуванні діагностичних суджень. Перший варіант САМОАЛ створювався в 1983-1994 р.р. і в його стандартизації та валідизації взяв участь психолог О.В. Лазукін [45, с. 15].

Опис шкал опитувальника САМОАЛ.

1. Шкала часової орієнтації показує, наскільки людина живе сьогоднішнім, не відкладаючи своє життя «на потім» і не намагаючись знайти порятунк у минулому. Високі бали характерні для людей, які розуміють екзистенціальну цінність життя «тут і зараз» і вміють насолоджуватися теперішнім моментом, не порівнюючи його з минулими насолодами і не применшуючи його очікувань, сподіватися на успіх у майбутньому. Низькі результати демонструють невротичні люди, занурені в минулий досвід, з надмірним бажанням успіху, сумнівами і невпевненістю в собі.

2. Шкала цінностей. Високі бали за цією шкалою вказують на те, що людина поділяє цінності всебічно розвиненої особистості. Абрахам Маслоу включав такі цінності, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність подвійності, життєва сила, унікальність, досконалість, успіх, справедливість, порядок, простота, легкість, радість, незалежність. Переважання цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного існування і здорових стосунків з людьми, а не прагнення маніпулювати ними заради власної вигоди.

3. Погляди на природу людини можуть бути позитивними (високі бали) або негативними (низькі бали). Ця шкала описує віру в людей, у силу людських здібностей. Високі бали можна розуміти як міцну основу для щирих і гармонійних міжособистісних стосунків, природну симпатію, довіру до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість.

4. Висока потреба в знаннях властива людині самосвідомій, завжди відкритій до нових вражень. Ця шкала описує здатність миттєво засвоювати знання - байдуже прагнення до нового, інтерес до об'єктів, які безпосередньо не пов'язані із задоволенням різноманітних потреб. На думку А. Маслоу, таке сприйняття є більш точним і ефективним, оскільки його процес не спотворюється бажаннями і мотиваціями, а люди не схильні судити, оцінювати і порівнювати. Вона просто бачить те, що є, і цінує це.

5. Прагнення до творчості або креативність – неодмінний атрибут самоактуалізації, яку можна назвати творчим ставленням до життя.

6. Автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особи, її цілісності і повноти.

7. Спонтанність – це якість, що впливає з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу, властивих для людей, які є самоактуалізованими. Високі показники за шкалою спонтанності свідчать про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не мрією чи прагненням. Здатність здійснювати спонтанну поведінку обмежена культурними нормами; вона може спостерігатися лише у своїй природній формі у маленьких дітей. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, спонтанність, грайливість, легкість і комфорт.

8. Самопізнання. Високі бали за цією шкалою показують, наскільки людина чутлива до своїх бажань і потреб. У цих людей не розвиваються психологічні захисти, які заважають людині повною мірою усвідомити і самооцінити себе, вони не схильні підмінити власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними нормами. Як правило, показники за шкалами самопізнання, спонтанності та самоспівчуття пов'язані між собою. Низькі бали за шкалою самопізнання характерні для невпевнених у собі людей, які керуються думкою інших. Д. Рисмен називає їх «зовнішньо орієнтованими» на протизагу «внутрішньо орієнтованими».

9. Аутосимпатія – природна основа психічного здоров'я і цілісності особи. Низькі показники мають люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. Аутосимпатія зовсім не означає тупої самовтіхи або некритичного самосприйняття, це просто добре усвідомлена "Я-концепція", що служить джерелом сталої адекватної самооцінки.

10. Шкала комунікабельності вимірює комунікабельність людини, здатність встановлювати дружні та тривалі стосунки з оточуючими. В опитуванні САМОАЛ під контактністю розуміють не рівень комунікативних здібностей людини чи навичок ефективного спілкування, а загальну схильність до приємних і взаємовигідних контактів з іншими.

11. Шкала гнучкості в спілкуванні співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, спроможністю до адекватного самовираження в спілкуванні. Високі бали вказують на автентичну взаємодію з іншими, здатність виражати себе. Люди, які отримали високі оцінки за цією шкалою, зосереджені на особистому спілкуванні, не мають схильності до брехні чи маніпуляцій, не плутають саморозкриття із самовираженням – створюється стратегія і тактика управління враженням. Слабкі показники характерні для жорстких, негнучких людей, які не впевнені у власній привабливості, в тому, що їм цікавий співрозмовник і що спілкування з ним може принести задоволення [46, с. 124].

Вибірку досліджуваних склали 108 викладачів спеціальних і гуманітарних спеціальностей ВНЗ, середній вік досліджуваних 42 роки, серед них 56 осіб жіночої та 52 особи чоловічої статі, 49 викладачів гуманітарних дисциплін (28 жіночої та 21 чоловічої статі) і 59 викладачів спеціальних дисциплін (31 чоловічої та 28 жіночої статі).

У ході роботи було здійснено психодіагностичне обстеження 92-х студентів ВНЗ (1-4-го курсів навчання), середній вік яких склав 21 рік. Серед них 51 особа жіночої та 41 особа чоловічої статі.

Всього в емпіричному дослідженні взяли участь 200 осіб. При обробці результатів дослідження нами були використані методи математичної статистики (процентилі, Т-критерій Стьюдента, критерій Пірсона, кореляційний і факторний аналіз), що дозволило перевірити статистичну достовірність отриманих даних.

2.2. Методика вивчення міжособистісних стосунків школяра за Рене Жилем

Для дослідження галузі міжособистісних взаємовідносин учня та її сприйняття вчителя призначена дитяча проєктивна методика Рене, Жиля.

Метою даної методики є вивчення соціальної адаптації дитини, а також її відносини з середовищем і навколишнім світом.

Цей метод є візуальною мовою, він включає 42 зображення дітей або дітей, що читають, а також кілька текстових завдань. Ця методика спрямована на демонстрацію особливостей поведінки в багатопланових життєвих ситуаціях, значущих для дитини і пов'язаних з її взаєминами з педагогом[47].

Перш за все, перед початком роботи з цією технікою учням пропонується відповісти на запитання за зображеннями. Учні вивчають зображення, слухають або читають запитання та відповідають на них.

Учні повинні вибрати собі місце серед зображених людей, або визначити головного героя, який займає ту чи іншу посаду в колективі. Він може вибрати його ближче або далі від потрібної людини. У текстових питаннях дитині

пропонується вибрати реальну форму поведінки, а індивідуальні питання створюються як соціологічні. Тому цей метод має право на отримання інформації про ставлення дитини до різних людей (вчителів) (шкільного оточення) і оточуючих подій.

Схематизація та простота допомагають індивідуалізувати метод Рене, Жиля з інших тестів, не лише полегшуючи завдання тестованої дитини, але й надаючи погляд на формальність, вищий розвиток і числове вираження якостей. Окрім оцінки результатів, особистісно-проективний метод міжособистісних стосунків може також відображати наслідки психологічного тестування на деякі нестабільні та кількісні фактори.

Психологічну інформацію, яка розкриває систематичний характер особистих стосунків дітей, можна схематично розділити на дві значущі групи змінних.

1) Змінні, що формують специфічні особистісні зв'язки дітей: ставлення до шкільного середовища;

2) Змінні, які представляють Я дитини і виражаються в нерівних взаємозв'язках: дружба, розлука, гаряче бажання домінувати, соціальний конформізм у поведінці дитини. Всього автори виділяють 12 ознак:

- відношення до матері;
- відношення до батька;
- відношення до матері та батька як до родинного подружжя;
- відношення до братів і сестер;
- відношення до бабусі і дідуся;
- відношення до приятеля;
- відношення до педагога;
- допитливість, палке бажання домінування;
- товариськість, відокремленість, адекватність.

Відношення до правильної людини розкривається кількістю відбору цього індивіда, сходячи з найбільшого числа завдань, планомірних на вираження належного взаємовідношення.

Методику Рене, Жиля не дозволено прирахувати до числа чисто проєктивних, вона розкриває собою конфігурацію, проміжну між анкетною та проєктивними тестами. В цьому її вагома першість серед інших методик. Вона може використовуватися як знаряддя глибинного досліджування особистості, а також в експериментах, що потребують вимірювання та статистичного опрацювання [48, с. 43].

Результати дослідження за методикою Рене, Жиля.

Опрацьовуючи міжособистісні взаємовідносини дітей, ми установили: 1-7 шкала – конкретно-особистісне відношення дитини до оточуючих людей, 8-12 шкала – розкривають саму дитину, як особистість.

Стосовно дитини до оточуючих людей, мають перевагу взаємовідносини до матері (61, 9%), до батьківського подружжя (51%), а уже вслід до педгога (41%). Найменш виявлено відношення до бабусі і дідуся – 25%.

У характеристиці дітей має перевагу цікавість (83%). Найменш виражена закритість.

Висновки до даної методики:

1. Має перевагу поважне та позитивне відношення до дорослих.
2. Дорослі сприймаються дітьми в зіставленні з матерями.

2.3. Діагностика міжособистісних взаємин Т.ЛіріМетодика створена Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазек в 1954 г. та призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе та ідеальне «Я», а також для вивчення взаємин у малих групах. За допомогою даної методики буде виявлено основний тип відносин з людьми в само- і взаємооцінці. Вивчаючи міжособистісні стосунки, ми часто виділяємо два фактори: домінування-підпорядкування і дружелюбність-агресія. Саме ці фактори визначають загальне враження про людину в процесі міжособистісного сприйняття.

Названі М. Аргайлом в числі головних компонентів при аналізі стилю міжособистісної поведінки і за змістом можуть бути співвіднесені з двома з трьох головних осей семантичного диференціала Ч. Осгуда: оцінка та сила. У багаторічному дослідженні, проведеному американськими психологами під керівництвом Б. Бейлза, поведінка члена групи оцінюється за двома змінним, аналіз яких здійснюється в тривимірному просторі, утвореному трьома осями: домінування – підпорядкування, дружелюбність – агресивність, емоційність – аналітичність [49].

Для представлення основних соціальних орієнтації Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді кола, розділеного на сектори. У цьому колі по горизонтальній і вертикальній осі позначені чотири напрямки: домінантний - покірний, дружній – агресивний. Ці зони, у свою чергу, поділяються на вісім - відповідно до більш приватних відносин. Для більш чіткого опису коло ділиться на 16 частин, але найчастіше використовуються октави, які певним чином орієнтовані відносно двох головних осей.

Схема Т. Лірі заснована на припущенні, що чим ближче виявляються результати випробовуваного до центру кола, тим більше взаємозв'язок цих двох змінних. Сума балів кожної орієнтації переводиться в індекс, де домінують вертикальна (домінування-підпорядкування) і горизонтальна (дружелюбність – агресивність) осі. Відстань отриманих показників від центру кола вказує на адаптивність або екстремальність інтерперсональної поведінки.

Анкета включала 128 оціночних тверджень, з яких було сформовано по 16 пунктів у кожному з восьми типів відносин, класифікованих за зростанням інтенсивності. Методологія побудована таким чином, що судження про тип відносин розташовані не в ряд, а певним чином: вони згруповані в 4 і повторюються через однакову кількість визначень. Під час обробки підраховується кількість зв'язків кожного типу.

Т. Лірі пропонував використовувати методику для оцінки спостережуваного поведінки людей, тобто поведінки в оцінці оточуючих («зі сторони»), для самооцінки, оцінки близьких людей, для опису ідеального «Я».

У відповідності з цими рівнями діагностики змінюється інструкція для відповіді.

Різні діагностичні напрямки дозволяють визначити тип особистості, а також порівняти дані по окремих аспектах. Наприклад: «соціальний я», «справжній я», «мій партнер» тощо.

Цей метод можна представити респондентам у вигляді списку (в алфавітному або випадковому порядку) або на окремих картках. Його просять вказати твердження, які відповідають його уявленням про себе, стосуються інших людей або його ідеалів [50, с.123].

Методологічний підхід допомагає досліджувати проблему психологічної сумісності та часто використовується в практиці сімейного консультування, групової психотерапії та психосоціального тренінгу. Інструкція:

Поставте знак «+» проти тих визначень, які відповідають вашому уявленню про себе (якщо немає повної впевненості, знак «+» не ставте).

Текст опитувальника:

1. Інші думають про нього прихильно
2. Справляє враження на оточуючих
- I. 3. Вміє розпоряджатися, наказувати
4. Вміє наполягти на своєму
5. Має почуття власної гідності
6. Незалежний
- II. 7. Здатний сам подбати про себе
8. Може проявити байдужість
9. Здатний бути суворим
10. Строгий, але справедливий
- III. 11. Може бути щирим
12. Критичний до іншим
13. Любить поплакатися
14. Часто сумний

IV. 15. Здатний виявити недовіру

16. Часто розчаровується

17. Здатний бути критичним до себе

18. Здатний визнати свою неправоту

V. 19. Охоче підпорядковується

20. Поступливий

21. Шляхетний

22. Захоплюються і схильний до наслідування

VI. 23. Поважний

24. Той, хто шукає схвалення

25. Здатний до співпраці

26. Прагне ужитися з іншими

VII. 27. Доброзичливий, доброзичливий

28. Уважний і ласкавий

29. Делікатний

30. Схвалює

Типи ставлення до взаємодії оточуючих

I. Авторитарний:

13-16 – диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Він радить і повчає людей, схильний у всьому покладатися на власну думку, не вміє слідувати порадам інших. Оточуючі помічають цю силу, але й визнають її.

9-12 – домінантний, енергійний, компетентний, авторитетний лідер, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги.

0-8 – впевнена у собі людина, але не обов'язково лідер, завзятий і наполегливий.

II. Егоїстичний:

13-16 – прагне бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханий, розважливий, незалежний, себелюбний. Труднощі перекладає

на оточуючих, сам належить до них кілька відчужено, хвалькуватий, самовдоволенний, зарозумілий.

0-12 – егоїстичні риси, орієнтація на себе, схильність до суперництва.

III. Агресивний:

13-16 – жорсткий і ворожий по відношенню до оточуючих, різкий, жорсткий, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

9-12 – вимогливий, прямолінійний, відвертий, строгий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, насмішуватий, іронічний, дратівливий.

0-8 – упертий, завзятий, наполегливий і енергійний.

IV. Підозрілий:

13-16 – відчужений по відношенню до ворожого і злобному світу, підозрілий, образливий, схильний до сумніву в усьому, злопам'ятний, постійно на всіх скаржить, всім незадоволений (шизоїдний тип характеру).

9-12 – критичний, нетовариський, відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через невпевненість у собі, підозрливості і страху поганого ставлення, замкнутий, скептичний, розчарований в людях, потайний, свій негативізм проявляє у вербальній агресії. 0-8 – критичний по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючим людям.

V. Підкоряємося:

13-16 – покірний, схильний до самоприниження, слабовільний, схильний поступатися всім і в усьому, завжди ставить себе на останнє місце і засуджує себе, приписує собі провину, пасивний, прагне знайти опору в кому -або більш сильному.

9-12 – сором'язливий, лагідний, легко ніяковіє, схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.

0-8 – скромний, боязкий, поступливий, емоційно стриманий, здатний підпорядковуватися, не має власної думки, слухняно і чесно виконує свої обов'язки.

VI. Залежний:

13-16 – різко невпевнений у собі, має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться з приводу, тому залежимо від інших, від чужої думки.

9-12 – слухняний, боязкий, безпорадний, не вміє проявити опір, щиро вважає, що інші завжди праві.

0-8 – конформний, м'який, очікує допомоги і порад, довірливий, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий.

VII. Доброзичливий:

9-16 – доброзичливий і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги всіх, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації, прагне до цілей мікрогруп, має розвинуті механізми витіснення і придушення, емоційно лабільний (істероїдний тип характеру).

0-8 – схильний до співпраці, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне бути у згоді з думкою оточуючих, свідомо конформний, слід умовностям, правилам і принципам «хорошого тону» у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст в досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, товариська, проявляє теплоту і дружелюбність у відносинах.

VIII. Альтруїстичний:

9-16 – гіпервідповідальний, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і занадто активний по відношенню до оточуючих, приймає на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня «маска», що приховує особистість протилежного типу).

0-8 – відповідальний по відношенню до людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне ставлення до людей проявляє в співчутті, симпатії, турботі, ніжності, вміє підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий і чуйний.

На сучасному етапі становлення та реформування системи освіти питання взаємодії студентів і викладачів та взаємовідносин між ними залишаються дуже актуальними. Головну роль у професійній підготовці

майбутнього вчителя відіграє реалізація на практиці взаємовідносин суб'єктів і суб'єктів, усвідомленій внутрішній орієнтації вчителя на взаємодію партнерів і студентів сприяє використання нових освітніх інтерактивних технологій, а саме: створює взаємодію між партнерами, довірчі стосунки, мікроклімат позитивним, забезпечуючи відкриту позицію у спілкуванні. Особливе місце у підготовці майбутнього вчителя відводиться здатності до педагогічної діяльності, в тому числі до комунікації, яка належить до сфери особистісного спілкування[51, с. 187].

Тому визначення та оцінювання рівня підготовки у сфері комунікації майбутніх учителів, компоненти якої є необхідними елементами професійної компетентності майбутніх учителів, є однією з актуальних проблем. Саме ступінь сформованості комунікативного поля особистості визначає якість підготовки майбутніх учителів. Раннє виявлення умов, які формують комунікаційне поле, дозволить внести корективи для оптимізації цього процесу.

2.4. Методика визначення труднощів у встановленні контактів В. Бойка

Мета: визначити наявні емоційні бар'єри в міжособистісному спілкуванні учня.

Обладнання: бланк опитувальника, папір і ручка.

Інструкція: читайте наведені нижче судження та відповідайте «так» або «ні».

Зміст опитувальника

1. Зазвичай в кінці робочого дня на обличчі чітко проявляється втома.
2. Траплялося, що під час першої зустрічі мої емоції заважали мені більш благотворно впливати на партнера (я був розгублений, збентежений, замкнутий або, навпаки, багато говорив, поведився ненормально).
3. Мені часто не вистачає емоцій і експресії в спілкуванні.
4. Очевидно, я здаюся іншим занадто суворим.

5. В принципі, я заперечую проти ввічливості, якщо я цього не хочу.
6. Зазвичай я вмію приховувати емоційні спалахи від інших.
7. Зазвичай, спілкуючись з іншими, я постійно думаю про щось своє.
8. Буває, що я хочу виявити емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання) іншим, але вони цього не відчують, не усвідомлюють.
9. Тривога часто помітна в моїх очах або виразі обличчя.
10. У діловому спілкуванні я намагаюся приховати свою симпатію від партнера.
11. Усі мої неприємні переживання зазвичай написані на моєму обличчі.
12. Якщо я в захваті від розмови, моя міміка стає надмірно красномовною та виразною.
13. Здається, я трохи емоційно пригнічений.
14. Зазвичай я часто впадаю в стан нервового напруження.
15. Мені зазвичай незручно потискати руку в професійній обстановці.
16. Іноді рідні кажуть мені: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не кривляйся і т.д.
17. Коли я говорю, я надмірно жестикулюю.
18. У нових ситуаціях мені важко бути зручним і природним.
19. Ясно, що на моєму обличчі часто видно смуток або занепокоєння, навіть коли моя душа спокійна.
20. Мені дуже важко дивитися в очі під час спілкування з кимось, кого я не знаю.
21. Якби я хотів, я б завжди приховував свою неприязнь до поганих людей.
22. Чомусь я часто щасливий без причини.
23. Мені легко зображувати різні вирази обличчя, як на власний розсуд, так і на прохання інших: смуток, щастя, страх, відчай тощо.
24. Люди кажуть, що моя зовнішність неприємна.
25. Щось заважає мені проявити тепло і симпатію до людини, хоча я відчуваю до неї ці почуття, навіть якщо ці почуття до неї відчуваю.

Обробка даних: Підведіть підсумки, нараховуючи один бал за кожний збіг відповіді з наведеним нижче ключем.

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

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

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

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

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

Інтерпретація даних. Підрахуйте загальну кількість накопичених балів. Це може коливатися від 0 до 25 балів. Чим більше балів, тим чіткіші емоційні бар'єри суб'єкта в щоденному спілкуванні. Однак якщо випробуваний отримує дуже мало балів (0-2), це свідчить про те, що йому бракує щирості у відповідях або що він погано знає себе. Якщо досліджуваний набирає не більше 5 балів, емоції зазвичай не заважають йому спілкуватися з іншими, фактично, емоційні бар'єри у спілкуванні практично не виникають [52, с. 298].

6-8 балів – у досліджуваного є деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні;

9-12 балів свідчать про те, що «щоденні» емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми; 13 і більше балів говорять про те, що емоції шкодять встановленню контактів з оточуючими, можливо досліджуваному притаманні якісь дезорганізуючі реакції чи стани.

Зверніть увагу на те, чи є у суб'єкта специфічні емоційні бар'єри: не вмє керувати своїми емоціями, контролювати їх; неадекватна емоційна експресія; негнучкість і неоднозначність емоцій; домінування негативних емоцій; небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (це параметри для оцінки 3 бали і більше).

Висновок вказує на наявність/відсутність емоційних бар'єрів у спілкуванні студентів, їх характер та дає рекомендації щодо забезпечення необхідних психологічних умов для їх подолання та запобігання їм.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СИСТЕМІ СТОСУНКІВ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»

3.1. Цілі, задачі та організація емпіричного дослідження

Важливою умовою організації навчально-виховного процесу в Новій українській школі є налагодження стосунків співпраці між учасниками. Головною особливістю соціальної ситуації в розвитку молодшого школяра є не тільки взаємодія з соціумом (батьками, однолітками, друзями, дорослими і т.д.), а й встановлення стосунків з найбільш відповідним і важливим для даної вікової групи орієнтиром група – вчитель. Тому тип відносин, що формується на цьому етапі онтогенезу, визначається особливостями спілкування і взаємодії з цією людиною.

Наукові інтелектуальні дані та аналіз психологічних підходів до побудови системи стосунків і ролей активних суб'єктів стають основою для

розробки системи програм психологічного розвитку та особистого освітнього шляху кожного учня. Для підтримки відділу психології Нової української школи ми створили програму розвитку, спрямовану на формування ролі «освітян».

Мета програми розвитку: Програма розвитку спрямована на створення належних психолого-педагогічних умов для розвитку різноманітних активних ролей здобувачів освіти, побудови систем кооперативної взаємодії для вироблення поведінкових моделей (ролей): «учитель-учень», «учень-учень», «батько-вчитель».

Завдання:

- 1) дослідження рольового набору здобувачів освіти та визначення напрямків його розширення;
- 2) усвідомлення дітьми власних ролей у колективі та ролей оточуючих людей;
- 3) формування навичок взаємодії, що ґрунтується на партнерстві між учителем, учнями та батьками;
- 4) розвиток вміння відігравання ролей.

Форма організації розвиткової програми: 7 групових занять тривалістю 35 хвилин 1 раз на тиждень.

Методи та прийоми роботи:

- бесіда;
- вправи на відпрацювання навички взаємодії;
- побудова соціального атома;
- побудова соціального (сімейного) атома; - рольові ігри.

Структура занять:

- вступна частина (привітання, створення позитивно-емоційної атмосфери, налаштування на роботу);
- основна частина (ігри-перевтілення з обговоренням та аналізом ситуації; вправи на відпрацювання навички взаємодії);
- заключна частина (рефлексія заняття, прощання).

Отже, розвиткова програма «Сценарії взаємодії» спрямована не лише на підтримку партнерської взаємодії, а й обов'язкове опанування новими ролями – моделями поведінки.

3.2. Результати емпіричного дослідження психологічних аспектів педагогічної взаємодії у системі стосунків «учитель-учень»

У нашому дослідженні докладніше зупинимося на характеристиці особливостей педагогічного партнерства у закладах вищої освіти як важливого складника освітнього партнерства через призму реформування вітчизняної вищої освіти та нових підходів до організації освітнього процесу в сучасних умовах, пов'язаних з євроінтеграцією, новою редакцією Закону України «Про вищу освіту», розробкою стандартів вищої освіти, Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, Рекомендацій щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти тощо. Так, наприклад, в Законі України «Про вищу освіту» (редакція 2022 р.) зазначено, що навчання у ЗВО здійснюється на основі принципу студентоцентризму, який передбачає «побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» [53].

На основі педагогічного співробітництва та партнерства побудовано чимало інноваційних педагогічних технологій, зокрема технологія навчання у співробітництві, інтерактивне навчання, діалогічно-дискусійна та ігрова технології, які передбачають кооперацію, тобто об'єднання студентів в пари, трійки, малі творчі групи для виконання спільних завдань. Викладачу відводиться роль консультанта, помічника, рівноправного партнера.

Протягом 2020–2021 навчальних років за участі студентів магістратури спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» освітньої програми Педагогіка вищої школи Полтавського педагогічного університету ім. Короленка було проведено анкетування з метою виявлення рівня розуміння

студентами сутності понять педагогічного співробітництва та партнерства, усвідомлення їхньої ролі у забезпеченні ефективності освітнього процесу університету. 42% респондентів розуміють сутність визначених понять та ураховують різницю між поняттями «педагогічна взаємодія на академічних заняттях», «педагогічне спів-робітництво між викладачем та студентами», «педагогічне партнерство між учасниками освітнього процесу та третіми сторонами». 26% учасників опитування ототожнюють поняття «педагогічне співробітництво» та «педагогічне партнерство». 18% студентів магістратури вважає, що педагогічне партнерство із залученням третіх сторін є неефективним, оскільки відволікає від ґрунтовного засвоєння теоретичних знань з фундаментальних дисциплін. 14% респондентів вважають, що проблема педагогічного партнерства є надуманою.

Анкета самооцінювання розвитку компетентності педагогічного партнерства

№ з/п	Питання для самооцінювання	Відповіді
1	<i>Критерій 1. Взаємодія з учнями в освітньому процесі</i>	
1.1.	<i>Чи вмієте застосовувати механізми реалізації суб'єктсуб'єктних стосунків між учителем і учнем?</i>	
1.2.	<i>Чи вмієте застосовувати для забезпечення суб'єктсуб'єктного підходу в педагогічній діяльності навички координації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, підтримання їх прагнення до саморозвитку, розкриття їх здібностей і пізнавальних можливостей?</i>	
2	<i>Критерій 2. Співпраця з батьками учнів, іншими учасниками освітнього процесу</i>	

2.1.	<i>Чи вмієте визначати й урахувати запити та очікування батьків щодо навчання своїх дітей, участі в освітньому процесі?</i>	
2.2.	<i>Чи вмієте залучати батьків до участі в освітньому процесі, а також до прийняття рішень, що стосуються навчання, виховання і розвитку учнів?</i>	
2.3.	<i>Чи вмієте організувати співпрацю із залученими фахівцями на основі принципів командної взаємодії?</i>	
2.4.	<i>Чи вмієте співпрацювати із залученими фахівцями у процесі розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану для осіб з особливими освітніми потребами (за потреби)?</i>	

Відповідаючи на запитання анкети «Який вид педагогічної співпраці практи-кується викладачами університету в освіт-ньому процесі?», студенти відзначили, що загалом викладі вдаються до педагогіки співробітництва (66%). Педагогіка партнерства застосовується лише на окремих видах занять з небагатьох предметів (27%). Лише 7% респондентів зазначили, що педагогіка співробітництва та партнерства відсутня на заняттях.

Студенти, які розуміють сутність поняття педагогічного партнерства, наголосили на тому, що під час навчання у ЗВО спостерігали педагогічну співпрацю між викладачами всіх кафедр та інших освітніх та наукових закладів під час проходження виробничої практики у інших освітніх закладах (52%), проведення міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій (31%), у ході проведення засідань Ради з якості інституту (5%). Деякі зазначили, що таке педагогічне партнерство спостерігалось, коли викладачі долучали до розробки проєктів освітніх програм студентів, випускників та роботодавців (12%).

Під час анкетування нас цікавило відповідь на запитання «До яких методів та технологій загалом вдаються викладачі, коли впроваджують педагогіку співробітництва та партнерства?». Переважна більшість кореспондентів зазначила, що найчастіше викладачі пропонують у рамках інтерактивної технології роботу в парах, малих творчих групах, дискусію, ділову або рольову гру (58%). Значна частина учасників анкетування вказала, що під час підготовки наукових робіт (курсівих, кваліфікаційних, наукових публікацій) викладачі використовують методи проєктної технології, залучаючи студентів до науково-дослідницької діяльності (28%). І лише 14% учасників анкетування підкреслили, що викладачі використовували майстер-класи, тренінги, вебінари залучаючи фахівців-практиків.

Одним із запитань анкети було «Чи педагогіка співпраці та партнерства є перспективною для подальшого розвитку вищої освіти в Україні і чим це зумовлено?». Відповідаючи на це запитання, ми отримали стовідсоткову відповідь про те, що вона є перспективною. Така позиція респондентів пояснюється тим, що студенти усвідомлюють стрімкий розвиток ІКТ, євроінтеграцією України, новими підходами до здобуття вищої освіти студентською молоддю з використанням онлайн-платформ.

Відповідаючи на завершальне запитання анкети про можливі нові методи й прийоми педагогічного співробітництва чи партнерства, що можна запропонувати для здійснення освітнього процесу на сучасному етапі, студенти назвали лише давно відомі і ті, що використовуються викладачами на заняттях.

Щодо педагогічного партнерства між вихованцями та вчителями ситуація наступна. Педагогічний професіоналізм полягає в умінні вчителя мислити та діяти професійно. Він охоплює набір професійних властивостей і якостей особистості педагога, які відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки

педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість із ним [54].

Для активного співробітництва з вихованцями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів. Він повинен володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних і духовних засобів, які забезпечують педагогічний вплив на учня. Лише правильний стиль поведінки вчителя викликає свободу, довіру, відсутність страху, відкритість, прагнення до доброзичливого ставлення у класі. З цієї точки зору роль вчителя полягає не лише у тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути носієм культури і загальнолюдських цінностей, ідеї державотворення і демократичних змін.

Напрямок професійної переорієнтації вчителя лежить у площині від просвітництва до здійснення життєтворчої та культурно-творчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, педагогіки співробітництва.

Педагогіка партнерства передбачає перехід від педагогіки вимог до педагогіки відносин. Це означає, що дещо змінюється стиль відносин учителя та учнів: не забороняти, а спрямовувати; не управляти, а співкерувати; не примушувати, а переконувати; не командувати, а організовувати; не обмежувати, а надавати свободу вибору. При наявності таких умов дитина має право на помилку, власну точку зору, вільний вибір, відчуває зацікавленість вчителя у її долі, оптимістично береться за кожну справу. Змінюється суть індивідуального підходу. Він має стати головним результатом шкільної освіти, критерієм якості роботи вчителя, вихователя, керівника виховного навчального закладу. Такий підхід повертає школу до особистості дитини, до її внутрішнього світу, де чекають свого часу ще не розвинені здібності і можливості, моральні потенції свободи і справедливості, добра і щастя. Мета школи – розбудити, викликати до життя ці внутрішні сили і можливості, використовувати їх для більш повного і вільного розвитку особистості.

Особливо актуальним для педагогіки партнерства є гуманне ставлення педагога до дитини, яке має поєднуватися з повагою до її думок і бажань. Гуманно-особистісний підхід до дитини в умовах педагогіки партнерства – це ключова ланка, комунікативна основа особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Він об'єднує такі ідеї як новий погляд на особистість як мету освіти, особистісну спрямованість освітнього процесу; гуманізацію й демократизацію педагогічних відносин; відмову від прямого примусу як методу, що не дає результатів у сучасних умовах; нове трактування індивідуального підходу; формування позитивної Я-концепції.

Новий погляд на особистість характеризують такі позиції: особистість проявляється, виступає в ранньому дитинстві, дитина в школі – повноцінна людська особистість; особистість є суб'єктом, а не об'єктом у педагогічному процесі [55].

Між учителем, учнями і батьками мають встановитися партнерські відносини, тонка взаємодія на засадах співпраці і співтворчості. Це передбачає стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів, вибору учнями навчальних завдань і спонукання їх до самооцінки, самопізнання і самовдосконалення в різних видах діяльності. Головним завданням педагогіки партнерства, в центрі якої особистість дитини, її самобутність, самоцінність, є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей дитини, максимальний їх вияв, ініціювання, використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду кожної дитини; допомога батьків у самовизначенні та самореалізації, уникнення формування попередньо заданих якостей, формування в особистості культури життєдіяльності [56].

Свобода і відповідальність у стосунках між учасниками освітнього процесу лежать в основі нової концепції. Працювати в рамках свободи – один із викликів педагогіки партнерства, які стоїть перед сучасним педагогом. Дуже часто діти сприймають свободу як вседозволеність. Таке сприйняття свободи для дитини не може дати їй нічого корисного. Тому важливо навчити дітей такому слову як «договір». Перевага договору полягає у тому, що його не

можна розірвати в односторонньому порядку. У договорі завжди є дві сторони. Через спілкування з батьками, вчителями, вихователями, однолітками ми вчимо дитину домовлятися. Ця навичка надає дитині краще розуміння того, що є свобода: вона може або конкурувати, або дружити з навколишнім оточенням. Через дружбу її коло свободи не обмежується, а навпаки розширюється [57].

Педагогіка партнерства ґрунтується на засадах толерантності, що означає доброзичливе та терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій. Установка щодо толерантності виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, яка відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина. Показниками толерантності є особистісна відповідальність, емпатія та конструктивна взаємодія з оточуючим і природним середовищем. Критеріями досягнення толерантності є визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів, цінностей інших людей; терпимість до оточуючих і навколишніх подій, які не порушують прав людини та не завдають шкоди природному середовищу.

Перед сучасною освітою постають нові виклики: формування педагогіки виховання для батьків; програми для батьків (підготовка до пологів; підготовка до школи; навчання для кандидатів у прийомні батьки, опікунів / піклувальників, потенційних усиновителів; батьків, які виховують дитину з особливими потребами; «Батьківство в радість»); активізація проблеми виховання сімейних цінностей для підростаючого покоління; створення нової громади контролю дії соціального освітнього інституту із педагогів і громадсько-активних батьків; поява нових батьківських організацій, груп, клубів; збільшення культурно-освітнього простору для сумісної діяльності вчителів-батьків, батьків-дітей, вчителів-батьків-дітей.

Основу педагогіки партнерства складає спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими

спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, які й відповідають за результат. Концепція Нової української школи сприяє розкриттю та розвитку здібностей і можливостей дитини на основі педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, вчителем і батьками. Адже саме педагогіка партнерства дозволяє успішно будувати стосунки з оточуючими, оскільки без взаємодії з іншими людьми, без розуміння своїх і їхніх почуттів не можливо досягти спільних цілей [58].

Отже, підсумовуючи все вище зазначене теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, проведення анкетування студентів магістратури як початок констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчило, що педагогіка співробітництва та партнерства є актуальною і перспективною, однак використовується у практичній діяльності викладачами у традиційних формах і потребує подальшої розробки, пошуку нових ефективних методів співпраці між усіма учасниками освітнього процесу із залученням третіх сторін.

ВИСНОВКИ

Аналізуючи психологічну та спеціальну літературу, а також практичні роботи, що розв'язують проблему рольових взаємин між учителем та учнем, дійшла наступних висновків:

1. Дослідити літературні джерела з проблеми побудови Встановлення рольових взаємин між учителем та учнем новоукраїнської школи. Школа виявляє відсутність єдиного підходу до природи цього явища, його структури та динаміки розвитку. На сьогоднішній день дослідження порушеної проблеми базується переважно на засадах діяльнісного підходу та типу суб'єкт-суб'єкта (педагог, педагог, психолог, соціальний працівник, особистість), координація навчальної діяльності тощо), при цьому є відсутність наукових розробок, дослідницьких робіт, які будують моделі взаємовідносин учителя та учнів в умовах Нової української школи.

2. Дослідження системи праці в початковій школі в нових умовах сьогодення допомагає виявити відмінності у побудові взаємин між учителем та учнем; учень – учень; вчителів і батьків. На етапі діагностичного обстеження була визначена наявність у дітей рольових списків (пасивних рольових наборів) і рольових категорій (активних рольових наборів), що потім стало основою для вибору системи методів і прийомів, спрямованих на дослідження ефективності рольових відносин. Дуже важливими, на нашу думку, виявилися результати психологічного діагностичного дослідження за методиками «Соціальний атом» і «Рольовий атом», спрямованого на вивчення сімейних родинних і соціальних відносин.

3. Розробка програми розвитку формування рольових стосунків та її реалізація може підтвердити, що рольовий репертуар дитини залежить від умов його використання, а саме: співпраця сім'ї та школи, повага та любов до дитини, сприяння розвитку творчого потенціалу, свобода вибору та прийняття рішень, формування вміння бути активним, спостережливим та уважним. Відмінною рисою реалізації програми розвитку є розширення активних ролей здобувачів освіти шляхом розробки моделей поведінки «учитель-учень», «учень-учень» учнів, учителів та батьків.

4. Характер педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу дозволяє вважати її ключовою умовою ефективного формування соціального досвіду учнівської молоді. Це вагомий чинник якісного вирішення освітніх і виховних завдань, посилення свідомої відповідальності сім'ї та школи за розвиток підростаючого покоління та зміцнення зусиль майбутнього реагування вчителів і батьків. Це забезпечує гуманність і узгодженість виховних цілей, засобів і методів, що використовуються в рамках шкільної та сімейної системи виховання, створює передумови для оптимізації взаємовідносин між окремими особами в родині, в учнівському колективі, між учителями, учнями та батьки. Створити можливості для розширення соціальних стосунків для учнів і допомогти учням опанувати ефективні моделі взаємодії в суспільстві.

5.«Організація» ефективної педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованої на формування соціального досвіду учнівської молоді, забезпечується такими умовами:

- ціннісної єдності та активної співпраці дорослих, які беруть участь у навчально-виховному процесі, спрямованих при збагаченні соціальних стосунків учнів;

- реалізація цілей об'єктів виховної взаємодії з такими функціями: адміністративна (загальне керівництво виховною взаємодією, організація, контроль і координація спільної діяльності з формування досвіду учнівського товариства); соціальна психологія (консультаційно-діагностичне та методичне забезпечення педагогічної взаємодії осіб, які беруть участь у навчально-виховному процесі); виховання (підготовка учасників освітнього процесу до навчальної взаємодії з питань, що формують соціальний досвід учнів; надання можливості оволодіння учнями ефективними моделями взаємодії з соціумом), батьків (забезпечення зворотнього зв'язку, співпраця з педагогічним колективом з навчальних питань (соціальний досвід).

- організація психолого-соціально-педагогічної просвіти педагогів і батьків, залучення їх до форм взаємодії в навчанні та грі тощо, що контекстно пов'язані з цілями, змістом і методами соціальної підготовки молодшого школяра;

- орієнтувати зміст педагогічних взаємодій на інтеріоризацію дітьми соціальних цінностей і норм поведінки, моделювання ситуацій соціальної взаємодії, організацію спільної діяльності дітей і дорослих (творчість, пізнання, спілкування тощо), подана дорослими (педагогами та батьками) представляє приклади конструктивної взаємодії з іншими, і в цілому надає учням досвід конструктивної взаємодії з іншими.

6.Готовність до навчальної взаємодії є інтегрованою якістю людини, яка визначає здатність і бажання ефективно співпрацювати з усіма суб'єктами навчання, включаючи теоретичну, практичну, динамічну, силову та ціннісну складові.Підготовка педагога до педагогічної взаємодії,

спрямованої на формування соціального досвіду дитини, включає такий зміст структурних компонентів:

- теоретичні знання в галузі врахування психобіологічних особливостей дитячої психології в процесі формування соціального досвіду дітей раннього віку; планування спільної діяльності за різноманітною тематикою навчальної діяльності на основі використання засобів і методів формування соціального досвіду особистості; Організовувати та проводити інтерактивні заходи з вчителями, адміністрацією школи та батьками; активізувати елементи ефективної взаємодії суб'єктів господарювання; Аналізуйте та адаптуйте загальну діяльність до різних тем навчальної діяльності, залежно від ситуації тощо.;

- формування практичних умінь, пов'язаних із постановкою цілей навчальної взаємодії;

- інтерактивна діагностика, планування та прогнозування з різною освітньою та тренінговою тематикою; активізувати ефективні інтерактивні елементи навчальних предметів; регулює взаємовідносини між суб'єктами освітньої діяльності в напрямку накопичення досвіду позитивної взаємодії учнів із соціумом; розвивати спілкування учнів, рефлексію, творчість тощо.

7. Організація ефективної педагогічної взаємодії, орієнтованої на формування соціального досвіду учнівської молоді, здійснюється в три етапи. Завданнями I етапу є: участь усіх учасників навчально-виховного процесу у педагогічній взаємодії; активізувати мотиваційно-вдячне ставлення педагогів і батьків до інтерактивного процесу; діагностика рівня готовності педагогів і батьків до спільної діяльності, а також розробка системи вимірювань, що сприяють підвищенню рівня готовності педагогів і батьків до педагогічної взаємодії, на практиці економіки орієнтується на формування у молодших школярів соціального досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І.А., Крамущенко І.Ф., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність. – Київ: Вища школа, 1997. – 349 с.
2. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування. – Київ, 2004. – 303 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості [підручник]. К.: Либідь, 2008. 818 с.
4. Вороніна М.С. Культура спілкування ділових людей. – К., 1998. – 213 с.
5. Мельник Л.П. Психологія управління. – К., 1992. – 162 с.
6. Борбич Н. В. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. І. О. Смолюк. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2017. Вип. 17. С. 115–120
7. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / Психологія .-1991. – Вип. 37. – С. 3-12
8. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ.: Просвіта, 2001. 416 с.
9. Методика професійного навчання / О. Е. Коваленко та ін. Харків : Контраст, 2008. 488 с.
10. Кічук Н.В. Особистісно – професійне становлення конкурентноспроможного вчителя початкових класів: деякі аспекти проблеми/Надія Василівна Кічук//Науковий вісник Кримського гуманітарного університету/Серія:Педагогіка. – Вип.2. – Ч.1. – Ялта, 2013. – С.89-94.
11. Гончар О.В. Взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу як основа освітнього коучінгу/О.В.Гончар/ Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія Педагогічні науки. – Вип 2. – 2012. – С.45- 51.].

12. Мруга М. Р. Методи педагогічної діагностики та тенденції їх розвитку. Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. ІваноФранківськ, 2005. Вип. 11. С. 76-82.

13. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: Навчальний посібник./Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360с.

14. Мельник І.М., Семенюк М.П. Організаційно – керівна діяльність вчителя початкових класів/ Навчально-методичний посібник./Ірина Миколаївна Мельник, Марія Панасівна Семенюк. – Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2008. – 142с.

15. Кіліченко О.І. Підготовка студентів до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку:методичні рекомендації./Оксана Іванівна Кіліченко. – Івано-Франківськ, 1996. – 26с.

16. Гапійчук І.М. Діагностика дидактичної емоційної взаємодії “викладач- студент” у сучасному класичному університеті // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: 36. наук. пр. - Одеса, 2002. - Вип. 11-12. - С. 162-167.

17. Зарішняк І.М. Шляхи створення „ситуацій успіху” студентів через особистісно орієнтоване навчання // Наука і освіта.-№5.-2002.-С.81-84.

18. Гапійчук І.М. Дидактична емоційна взаємодія як психолого-педагогічна проблема // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: 36. наук. пр. - Вип. 3. - Одеса, 1999. - С. 30-35.

19. Гапійчук І.М. Виховання емоційної сфери студентів при використанні нових форм взаємодії в системі “викладач-студент” // Теорія та практика виховної роботи в студентському колективі: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.-Одеса: ОКФА, 1997.-Ч.2.-С. 149-150.

20. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4(2). С. 315–322.

21. Проценко О. Б. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. Освітологічний дискурс. 2015. № 3. С. 238–247. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_3_25. (дата звернення: 02.02.20).

22. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. Вісник Львів. ун-ту: Серія педагогічна. 2008. № 24. С. 3–13.

23. Салашенко Г. М. Дидактичні умови організації навчального діалогу «вчитель – учень» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 24 с.

24. Русинка І. І. Психологія: навч. посіб. Київ: Знання, 2009. 512 с.

25. Свистун В. І., Болгаріна В. С., Григор'єва В. А. Взаємодія суб'єктів управління професійно-технічною освітою: теорія і практика: монографія. Київ: Пед. думка, 2012. 303 с.

26. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб. Ч. 1. Київ: Нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2000. 217 с.

27. Сойко І. М. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 2015. № 1. С. 172–180.

28. Старовойтенко Н., Лещинський О., Рига Т. До проблеми педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 27. С. 141–144.

29. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Нова педагогічна думка. 2009. Вип. 3. С. 90–92.

30. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка; Харків: Каравела, 2006. 300 с.

31. Томашевська М. О. Взаємодія викладача і студента як умова ефективної професійної підготовки майбутніх педагогів. Матеріали ХХІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 29. С. 382–384.

32. Томашевська М. О. Модель підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Мукачєво, 16–17 травня 2019 року). Мукачєво, 2019. С. 319–321.

33. Томашевська М. О. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до професійної взаємодії як соціально-педагогічна проблема. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія: зб.наук. праць. Мукачєво, 2017. Вип. 1 (5). С. 95–98.

34. Тютюнник О. В. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / працівників шляхом залучення їх до роботи в студентській соціальній службі. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Черкаси, 2008. С. 172–176.

35. Франчук О. Ю. Діалогічна взаємодія у глибинній корекції майбутнього психолога. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. ІІІ (32), Issue 63. С. 85–88.

36. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Донецьк: НГУ, 2014. 120 с.

37. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

38. Ліба О. М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 352 с.
39. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1 – С. 52-55.
40. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2007. – 256 с. – С. 221.
41. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології: Навч.-метод. посіб. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
42. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: Навчально-методичний посібник. Видання друге. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006. – 240 с.
43. Концепція розвитку педагогічної освіти. МОН України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyiosviti> (дата звернення: 20.08.2018).
44. Взаємонавчання учнів. Метод Рівіна : метод. зб. / упоряд. І. Рожнятовська. Київ : Шкільний світ : Л. Галіцин, 2006. 128 с.
45. Кіліченко О. І. Формування професійної мобільності майбутніх учителів шляхом розв'язування навчальних ситуацій. Імідж сучасного педагога. 2017. № 3. С. 15–19.
46. Петрик К. Ю. Теоретичні засади проблеми підготовки майбутніх учителів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії молодших школярів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки. Чернігів, 2016. Вип. 135. С. 124–128.
47. Прокопенко І. А. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. Педагогіка та психологія. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2019. Вип. 61. С. 165-179.

48. Бучма В.В. Особливості взаємодії між вчителем і учнями на уроках фізичної культури // Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності: Матеріали I Всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 19 жовтня 2018 р.) / Відповід. ред.: Т. М. Булгакова. – Київ, 2018. – с. 43-45.

49. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.

50. Лавріненко О. А. Сутність психопедагогіки у підготовці майбутнього вчителя: теоретичний аспект / О. А. Лавріненко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 37. – С. 123-128.

51. Пилипчук В. Психологічна складова гуманного спрямування педагогіки / В. Пилипчук // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 9. – С. 187-192.

52. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя : навчально-методичний посібник / Укладачі: Киричок І. І., Кучерявець В. Г. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 391 с.

53. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

54. Зінченко, Л. В., Шаповалова, Н.В. (2014). Теоретичний аналіз поняття "взаємодія" як соціально-психологічний феномен. Режим доступу <https://sworld.education/konfer34/457.pdf>

55. Реалізація ідей педагогіки співробітництва в навчально-виховному процесі. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/6824551/page:8/> (дата звернення: 10.02.2020).

56. Якими можуть бути українські вчителі майбутнього: досвід переможців "Global teacher Prize". Режим доступу: <http://lviv1256.com/news/yakymymozhut-butyu-ukrajinski-vchytelimajbutnoho-dosvidperemozhtsiv-global-teacher> (дата звернення: 10.02.2020).

57. Ніколенко Л. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710749/1/%D0%9D/> (дата звернення: 10.02.2020).

58. Тарасенко С.І., Демченко М.Є. Партнерство уні-верситетів та бізнесу: форми та перспективи роз-витку в умовах підвищення інноваційності еконо-міки. Економіка і суспільство. 2017. Випуск №13. С. 302–308.