

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**УМОВИ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Рівень вищої освіти –другий (магістерський)

Виконала:

студентка 6 курсу, 632 групи

Пентюк Анжела Василівна

Керівник: кандидат педагогічних наук,
асистент **Шульга А.В.**

До захисту допущено

на засіданні кафедри

протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

З М І С Т

Вступ.....	3
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИКА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	7
1.1 Конструктивна взаємодія викладачів і студентів як психолого-педагогічна проблема.....	7
1.2 Вплив конструктивної взаємодії викладачів і студентів на підвищення якості навчання у закладах вищої освіти	24
Висновки до розділу 1	40
 РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	42
2.1 Дослідження стану сформованості конструктивної взаємодії викладачів та студентів у закладах вищої освіти.....	42
2.2 Педагогічна модель конструктивної взаємодії викладачів і студентів у закладах вищої освіти.....	55
2.3 Характеристика педагогічних умов конструктивної взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти.....	64
Висновки до розділу 2	83
Висновки	85
Список використаних джерел.....	90
Додатки.....	103

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена потребами сучасної вищої школи, що активно включається у вирішення проблеми розвитку індивідуальності кожного студента. Орієнтація на формування особистості в освіті висуває в число важливих завдань розвиток спрямованості кожного студента.

Сучасні умови розвитку суспільства, що характеризуються соціальними і економічними перетвореннями, застосуванням нових інноваційних технологій, визначають необхідність зміни орієнтирів вітчизняної освіти закладів вищої освіти. Проте якість навчання студентів у закладах вищої освіти не завжди відповідає провідним тенденціям розвитку вищої освіти у світі, вимогам Болонської конвенції. На сучасному етапі у вищій школі необхідно розвивати мобільність кожного студента, а також готувати його до майбутньої діяльності як конкурентоздатного фахівця, здатного діяти, в ситуаціях вибору, вирішувати нестандартні проблеми. Тому одним з шляхів інноваційного оновлення вищої освіти є забезпечення конструктивної взаємодії викладачів і студентів. Цілі і завдання при цьому розробляються і приймаються спільно викладачами і студентами, процес їх досягнення організовується як спільна діяльність, яка дозволяє актуалізувати особистісний досвід кожного (П. Вацлавик, В.Я. Ляудис, Г.І. Щукіна).

Для ефективної взаємодії викладачів і студентів, у навчанні, що впливає на підвищення якості, у ЗВО повинен переважати конструктивний вид взаємодії, оскільки він забезпечує цілісність, необхідну для повноцінного життєзабезпечення особистості; створює умови для подальшого її розвитку. Тому необхідність розкриття конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО є актуальним.

Стан дослідження проблеми. Конструктивна взаємодія у вищій школі досліджується представниками різних наук: філософії, психології, педагогіки. Проблема взаємодії розглядається у філософських працях наступних авторів: М. Бахтин, И.Ф. Герbart, М. С. Каган, Ж.Ж. Руссо.

Психологічні аспекти конструктивної взаємодії розкриті в роботах Б.Г. Ананьєва; Р. Бернса, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Л.С. Виготського, П. Я. Гальперіна, А.Н. Леонтьєва; Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, Н. Мясищева, Р.С. Немова, А.В. Петровського, С. Л. Рубінштейна, Д.И. Фельдштейна, В. Д. Шадрикова.

У контексті педагогічних досліджень конструктивна взаємодія викладачів і студентів розглядається в працях І.А. Зимової, В.А. Кан-Калика; Я.Л. Коломинського, Н:В: Кузьминої; А.К. Маркової, П. І. Підкасистого, В.А. Сластьоніна, Н.Ф. Талізінної.

У рамках особисто-орієнтованого, гуманістичного, діяльнісного, компетентісного підходів розроблені положення, орієнтовані на розуміння змісту, результативності конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу (А.В. Барабанщиків, Ю.К. Бабанський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Л.Рубінштейн, В.В. Серіков, Д.Б. Эльконін та ін.). А.А. Вербицький, М.В. Буланова-Топоркова, Г.До. Селевко, Л.М. Фрідман, підкреслюють, що процес взаємодії у ЗВО носить учбово-пізнавальний характер, тому якість навчання багато в чому визначається умінням викладачів активізувати пізнавально-спонукаючі мотиви, які розкривають творчий потенціал студентів і впливають на формування їх особистості.

Існуючі протиріччя між педагогічним потенціалом конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО і недостатньою розробленістю теоретичних положень конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу, дозволили сформулювати проблему, дослідження: який зміст конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО. Тема дослідження: ***«Особливості формування конструктивної взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти».***

Метою дослідження є визначення особливостей формування конструктивної взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Відповідно до мети сформульовані **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати проблему формування конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу закладу вищої освіти у науковій літературі.
2. Описати структурні компоненти конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у закладах вищої освіти.
3. Здійснити емпіричне дослідження стану сформованості конструктивної взаємодії викладачів та студентів у закладах вищої освіти.
4. Визначити особливості формування конструктивної взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Об'єкт дослідження – формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Предмет дослідження – особливості формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Для вирішення поставлених в дослідженні завдань використовувалися наступні **методи**:

– теоретичні – аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціологічної, методичної літератури із порушеної проблеми; порівняння, узагальнення та систематизація теоретико-методологічних засад, педагогічного досвіду організації конструктивної взаємодії – для з'ясування сучасного стану опрацювання даного питання в теорії та практиці й уточнення змісту ключових понять;

– емпіричні – діагностування (анкетування, бесіди, опитування) – для з'ясування рівня сформованості конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО;

– статистичні методи опрацювання результатів дослідження (реєстрація, аналіз та оброблення статистичних даних) – для кількісного та якісного аналізу результатів, систематизації результатів дослідження та формулювання висновків.

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що конкретизовано сутність і зміст структурних компонентів конструктивної

взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-комунікативний, рефлексивний, визначено особливості формування конструктивної взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що особливості формування конструктивної взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти можуть бути рекомендовані для використання в освітній практиці різних закладів вищої освіти.

Структура роботи визначена метою і логікою дослідження. Кваліфікаційне дослідження складається з вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИКА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Конструктивна взаємодія викладачів і студентів як психолого-педагогічна проблема

Вивчення конструктивної взаємодії викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО – це дослідження об'єктивної реальності, людської суб'єктивності, стосунків людини до іншої людини, суспільства в цілому. Досліджуючи цей феномен, ми спиралися на особисто-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, гуманістичний підходи.

Освітній процес – це специфічна форма суб'єкт-суб'єктних стосунків, абсолютно очевидно, що обидва учасники цього процесу відіграють важливу роль. До кожного учасника освітнього процесу у рамках особисто-орієнтованого підходу, який припускає, що в центрі навчання і виховання знаходиться «особа студента з його індивідуально-психологічними, віковими, особливостями» пред'являються відповідні вимоги [1, с. 89].

Конструктивне розуміння особистості – це центр власного розвитку, який включає: джерела і рушійні сили росту; ресурси, необхідні для змін у бік особистого розвитку; здатність обирати індивідуальний шлях самостановлення [16, с.25]. В.І. Свистун відмічає, що головний чинник особистого розвитку пов'язаний із затребуваністю студента педагогічним середовищем, організованим викладачами. Цей підхід реалізується за допомогою діяльності, яка є взаємодією викладачів і студентів у ЗВО. Вона своїм внутрішнім змістом передбачає саморозвиток суб'єктів освітнього процесу [99, с.189]. Ефективним чинником цієї взаємодії в особисто-орієнтованому підході є організація навчальної діяльності в режимі діалогу. Процес навчання в нім виступає як взаємодія, за допомогою якої студент

розвивається в сприятливому середовищі, в тому числі з допомогою викладачів, виступаючих в ролі партнера [12, с. 36].

З точки зору цього підходу, процес взаємодії у ЗВО розглядається як:

- 1) безпечний прояв особистості кожного студента в різних учбових ситуаціях, що вимагає від викладача в першу чергу знаходитися не в традиційній позиції педагога - інформатора, джерела знань і контролера, а у позиції провідного партнера, що допомагає саморозвитку особистості студента;
- 2) розвиток внутрішньої мотиваційної сфери студента, формування у нього власної пізнавальної потреби не лише в отриманні і засвоєнні нових знань, але і у виробленні узагальнених способів навчальної діяльності, уміння отримувати задоволення від пізнання;
- 3) велика внутрішня робота викладача щодо особистого і професійного саморозвитку (розвиток творчого потенціалу, що дозволяє адекватно вирішувати загальну задачу навчання і розвиток з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента і студентської групи).

Взаємодії викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО, з позиції діяльнісного підходу, розвивається динамічно. Його дослідники А.Н. Леонтьєв [72], С.Л. Рубінштейн [98] фіксують активний процес (що перетворює) протікання в цілому. На думку С.Л. Рубінштейна, людина усвідомлено вдивляється в мікросоціум, як в дзеркало, і потім переміщає цю навичку спілкування всередину [98, с.215].

З точки зору цього підходу в діяльності, студент знаходиться в активному пошуку виявлення і використання інформації. Навчальна діяльність студента складається з таких дій, як вибір питань, завдань, способів рішення, осмислення, творчої діяльності, оцінки результатів і так далі. Звідси визначається ситуація самонавчання. Діяльність виступає субстанцією особистого розвитку. А.Н. Леонтьєв називає діяльністю процес активності людини, яка характеризується тим, що спонукає суб'єкта до цієї діяльності, тобто мотивом [72, с. 303]. Діяльність супроводжують емоційні переживання,

пов'язані із задоволенням потреб. Емоції виникають, якщо студента хвилюють, наприклад, результати його дій, а це означає, що формується потребнісно-мотиваційна сфера [182]. У цьому підході емоції визначаються як віддзеркалення, відбиття, відображення, відношення ставлень результату діяльності до її мотиву. Емоції не підпорядковують собі діяльність, а є її результатом. Якщо з погляду мотиву діяльність проходить успішно, то виникають позитивні емоції, якщо неуспішно, то негативні [81, с. 3].

На емоційну сторону студентів впливають і творчі викладачі ЗВО, які осмислюють і розробляють підходи до підготовки студентів до майбутньої діяльності, пов'язуючи її з проблемою становлення і самореалізації особистості в усіх її життєвих проявах. Для студента, майбутнього фахівця, процес навчання у ЗВО – найважливіша складова розвитку його пізнавальної сфери і усієї його життєдіяльності. В цілому пізнавальна сфера – це простір розвитку глибинних можливостей, самовизначення людини, як залучення його не лише до системи знань про світ і про себе, але і до системи цінностей.

Вплив основних положень і принципів компетентнісного підходу на взаємодію викладачів і студентів в освіті розкрито в роботах І.А. Зимової. У її працях виділено три групи компетентностей:

- 1) до самого собі як особистості (здоров'язбереження, самовдосконалення, саморозвиток, особиста і предметна рефлексія та ін.);
- 2) до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери (з суспільством, колективом, друзями; усне, письмове, діалогічне спілкування, дотримання традицій та ін.);
- 3) до діяльності людини (пізнавальної: постановка і рішення завдань, проблем та ін.; навчальної, трудової, дослідницької і інші діяльності; у сфері інформаційних технологій: володіння електронною Інтернет- технологією та ін.) [13, с. 87].

Великий акцент в якості основ реалізації компетентнісного підходу внесла теорія контекстного навчання А.А. Вербицького. Під його змістом він розуміє систему внутрішніх (індивідуально-психологічні особливості, знання,

досвід людини) і зовнішніх (інформаційні, предметні, соціокультурні і інші характеристики, ситуації, в яких діє людина) умов життя і діяльності людини, яка впливає на процес і результати сприйняття, розуміння і перетворення людиною конкретної ситуації дії і вчинку [49, с. 198]. Метою цього підходу він вбачає у забезпеченні психологотипом – педагогічних умов формування у ЗВО цілісної професійної діяльності студентів як майбутніх фахівців. У цьому процесі відзначається також досягнення наступних цілей: розвиток особистості професіонала, його інтелектуальної, предметної; соціальної, цивільної і духовної компетентностей; розвиток здатності до безперервної освіти, самоосвіти.

Згідно концепції А.А. Вербицького, для взаємодії у ЗВО важливо давати, не завдання в навчанні, а використовувати проблемні ситуації, тим самим розвивати гнучкість мислення у студентів. Це «реальна або описана» сукупність предметних, наочних та соціальних обставин, що містить протиріччя, яке призводить до появи у студента потреби в нових знаннях та дозволило б йому вирішити і розв'язати це протиріччя [49, с. 200]. Рішення проблемних ситуацій передбачає організацію діалогічної і міжособистої взаємодії, яка виступає умовами розвитку мислення у суб'єктів освітнього процесу. В ході цього підходу відбувається трансформація навчальної діяльності студента в професійну – з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, вчинків і дій. Головним у вищій освіті є розвиток з опорою на засвоювану наукову інформацію здібностей студентів компетентно виконувати функції і завдання, вирішувати проблеми. Це мотивує пізнавальну діяльність, а учбова інформація набуває особистого сенсу, інформація перетворюється на особисте знання студента [19, с.5].

У гуманістичному підході відзначається, що для досягнення позитивної взаємодії в учбовому процесі необхідно правильно узагальнювати інформацію стосовно один про одного, розвивати комунікативні уміння викладача, його здібності до емпатії і рефлексії, уміти розуміти студента, впливати на нього за допомогою переконання, навіювання, зміни стилів взаємодії, уміння долати

конфлікти [60, с. 225]. Велику роль в цьому відіграє педагогічна доброзичливість, такт викладача, імпровізація, толерантність, інтуїція, креативність, мобільність в області конструктивної взаємодії із студентами.

При такому підході увага приділяється розвитку – внутрішньому досвіду людини, представленому в самосвідомості і мисленні. На думку До. Роджерса, кожна людина має потенціал саморозвитку, здатність до самовдосконалення. Образ «Я», що складається в результаті особистого життєвого досвіду, чинить вплив на сприйняття цією людиною світу, інших людей. «Я реальне» є сукупністю уявлень про самого себе у теперішньому часі, який містить самооцінку власних якостей, здібностей. «Я-ідеальне» – це комплекс прогностичних уявлень, що відбивають те, якою людиною хотіла б бути. Люди з різними «Я-концепціями» бачать оточення – кожен по-своєму, міра повноти щастя залежить від того, як узгоджуються між собою їх «Я-реальне» та «Я-ідеальне» [27, с. 126]. Потенційні можливості, що виникають в пізнавальній діяльності, дозволяють студентам збагачувати процеси самовираження, а створені викладачами педагогічні умови з метою пізнання виводять їх за рамки початкових уявлень про себе, здійснюючи осмислення образу «Я» і своєї «Я-концепції» через залучення до майбутньої професії [26; 99].

Як відмічають автори, істотними принципами ефективного навчання, що сприяють взаємодії викладачів і студентів, є:

- ✓ відкритість та емпатія викладачів на заняттях;
- ✓ розуміння і прийняття студентів;
- ✓ довіра і співпраця суб'єктів освітнього процесу [14].

Взаємодія в процесі навчання у ЗВО – це постійне здійснення комунікативних дій викладачів, що ставлять метою викликати відповідну реакцію з боку студентів, які ґрунтуються на таких гуманістичних принципах, як прийняття індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню; спільна діяльність; комфортність процесу взаємодії [3, с. 16].

Таким чином, вивчення проблеми дослідження з позицій особисто-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, гуманістичного підходів

дозволяє виділити характерні риси, позитивного впливу конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу на підвищення якості навчання у ЗВО, що включає формування творчого потенціалу особистості та формування у неї нових життєвих установок.

Вивчення конструктивної взаємодії викладачів та студентів як чинника, що підвищує якість навчання у ЗВО, починається з вивчення базового поняття «взаємодія», що важливо для нашого дослідження. Це поняття широко використовується провідними педагогами та психологами.

Взаємодія – це обмін діями та сприйняття на основі його людьми один одного (Я.Я. Коломинський). На думку. В.А. Кан-Калика, взаємодія є взаємним впливом душі і тіла.

В.Я. Ляудис дає наступне визначення взаємодії: спільна діяльність, в процесі якої відбувається співпраця, діалог, необхідні для становлення особистості студента та розвитку викладача – без спільного розвитку викладач не реалізується як професіонал, як особистість.

«Взаємо-», на думку В. Оніпко, значення чогось загального, спільного, що стосується обох сторін; обумовлення один іншим, а «дія» означає прояв якої-небудь енергії, діяльності, а також сама сила, діяльність, функціонування чого-небудь, або результат прояву діяльності чого-небудь, вплив, дія або вчинки, поведінка [89, с.193].

Взаємодія у вищій школі нами розуміється як культурний процес, рушійними силами якого є пошук особистих сенсів; діалогічна взаємодія і співпраця викладачів і студентів в досягненні цілей саморозвитку обох суб'єктів.

Розглядаючи взаємодію викладачів і студентів у ЗВО, ряд авторів відмічає такі характерні риси конструктивної взаємодії як співпрацю, гуманні стосунки, ефективну взаємодію (спілкування), продуктивну взаємодію, суб'єкт-суб'єктні стосунки, конструктивне вирішення конфліктів, співтворчість (Ю.К. Бабанський, Е.В. Бондаревська, С.В. Кульневич, М. І. Станкін).

І.А. Зимова характеризує конструктивну взаємодію як умисний контакт (тривалий або тимчасовий) викладачів і студентів, наслідком якого є взаємні зміни в їх поведінці, діяльності і стосунках. Конструктивна взаємодія складає сутнісну «характеристику педагогічного процесу, яка спрямована на задоволення як потреб суспільства, так і самої особистості» (П.І. Підкасистий).

На думку С. Я. Соловйова, конструктивна взаємодія – це відповідність засобів і способів взаємодії суб'єктів в освітньому процесі. Конструктивну взаємодію розглядають як взаємообмін досвідом, емоціями, установками і багато чим іншим (А.А. Бодалев). Вона є процесом взаємних дій один на одного, в ході і результаті якого учасники усвідомлюють необхідність моделювання навчальної ситуації, при якій інша сторона, не випробовуючи негативних емоцій (образи, досада, неприязнь), або випробовуючи їх тимчасово і неглибоко, не може не виявити позитивних реакцій [16, с. 199].

Конструктивна взаємодія викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО нами визначається як взаємини викладачів і студентів в процесі навчання, що забезпечує необхідні умови для формування спрямованості, розвитку навичок поведінки рефлексії; що характеризуються узгодженістю цілей суб'єктами взаємодії, позицій, сприяючих продуктивному рішенню питань, стимулюючих розвиток особистості.

У педагогіці розрізняють наступні види взаємодії:

- ✓ педагогічна (стосунки викладачів і студентів);
- ✓ взаємна (стосунки з дорослими і однолітками);
- ✓ предметна (стосунки студентів з предметами матеріальної культури);
- ✓ самовідношення (стосунки до самого собі) [36, с. 65].

Ю.О. Котюшко виділяє наступні види взаємодії:

- ✓ деструктивний (що руйнує) – спотворює форму і зміст освіти, дестабілізує зв'язки між учасниками, елементами педагогічної системи, що призводить до безповоротних наслідків в освітній сфері;

- ✓ рестриктивний (що обмежує) – здійснюється за допомогою строгого контролю за розвитком окремих якостей без урахування цілісного підходу до процесу розвитку і формування особистості;
- ✓ реструктивний (що підтримує) – забезпечує рішення тактичних, найближчих завдань в педагогічному процесі, необхідних для збереження цілісності особистості на певному рівні досягнень, проте – не враховує перспективу і стратегію розвитку;
- ✓ конструктивний (що розвиває) – забезпечує цілісність, субстанціальний зв'язок, необхідний для повноцінного життєзабезпечення особистості і створює умови для подальшого її розвитку [66, с. 74].

Для ефективної взаємодії викладачів і студентів, у навчанні, що впливає на підвищення якості у ЗВО переважає конструктивний вид, оскільки для поведінки суб'єктів, включених в цей вид взаємодії, характерна орієнтація на довгострокову співпрацю, співтворчість. Цей вид взаємодії забезпечується переважанням суб'єктивних чинників над об'єктивними, оскільки співпраця і співтворчість залежать від розвитку відповідних задатків і особистих якостей викладачів і студентів пізнавального процесу як спільної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі відзначається, що спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу включає комунікативні, предметно-практичні взаємодії викладачів із студентами в цілому, а також взаємодії з групами студентів і з окремими студентами, що входять в колектив.

Спільною учбовою діяльністю у ЗВО називають акти обміну діями, операціями, а також вербальними і невербальними позначеннями цих дій і операцій між викладачами і студентами і між самими студентами в процесі формування освоюваної діяльності [95. С. 127]. Загальною особливістю їх спільної діяльності є перетворення, перебудова позицій особистості як у відношенні до засвоєного змісту, так і до власних взаємодій, що виражається в зміні ціннісних установок, смислових орієнтирів, цілей навчання і самих способів взаємодії і стосунків між учасниками навчання. Зміна позицій

особистості опосередковує перехід студентів на новий рівень засвоєння діяльності і до нових форм взаємодії з викладачами і з однокурсниками.

У продуктивній спільній діяльності виникає оптимальна зона реалізації усіх можливостей, що містяться в співпраці викладачів із студентами і пов'язаних з самоуправлінням особистості. Змінюються рівень самоорганізації; способи розуміння ситуації і способи взаємодії; зростає готовність студентів до прийняття і до переорієнтації цілей і сенсів майбутньої діяльності, до висунення нових сенсів і цілей; готовність і здатність до партнерства з однолітками і викладачами виступає як показник розвиненої форми самоорганізації особистості [63, с. 21].

Виділяють основні ознаки спільної діяльності:

- ✓ наявність єдиної мети і загальної для усіх учасників мотивації;
- ✓ наявність організації і керівництво, яке здійснює управління процесом спільної діяльності;
- ✓ розподіл процесу діяльності між учасниками;
- ✓ узгодженість індивідуальних операцій учасників для отримання кінцевого продукту (тобто поєднання прав і обов'язків в спільній діяльності);
- ✓ отримання єдиного кінцевого результату спільної діяльності;
- ✓ виникнення в процесі діяльності міжособистих стосунків, які чинять вплив на успішність, спільної діяльності (тобто позитивні емоції, стимулюючі до подальшої спільної діяльності) [99, с.104].

Існують характеристики взаємодій, що проявляються в навчально-виховній діяльності. З точки зору установки і включеності суб'єктів освітнього процесу взаємодія може бути добровільною і вимушеною; за характером протікання взаємодія розділяється на строго організовану, вільну і творчу; за тривалістю взаємодія розглядається як довготривала і короткочасна; по ефективності взаємодія оцінюється як продуктивна (творче оволодіння) і репродуктивна (наслідувальне привласнення) [89, с.194].

Викладачі і студенти – це одно психолого-педагогічне поле взаємодії. В процесі організації конструктивної взаємодії актуалізуються навички рефлексії як викладачів, так і студентів, на думку Э.Ф. Зеєра, – це здатність аналізувати ситуації міжособистої взаємодії, виявлення причини і наслідку їх реакцій і реакцій партнера; здатність виокремлювати з кожної такої ситуації досвід, необхідний для успішного спілкування надалі; здатність ставити завдання щодо самовизначення в спілкуванні і вирішувати їх, використовуючи отриманий досвід [61].

В освітньому процесі ЗВО від педагогічних стосунків, які складаються між викладачами і студентами, багато що залежить, передусім, формування особистих новоутворень студентів: активності, самостійності, пізнавальних інтересів, прагнення вислухати кожного. Взаємодії, що сприятливо склалася, у вищій школі сприяють успішній навчальній діяльності. Взаємодії в учбовому процесі – є чинником, що чинить великий вплив на формування знань, умінь, навичок, на оволодіння пізнавальною діяльністю, на формування мотивації викладача, без якої неможливе становлення студента як творчої особистості [109, с.382].

На думку О.В. Матвієнко, взаємодію можна розглядати, як організацію спільних дій, суб'єктів; що дозволяє їм реалізовувати яку-небудь загальну для них діяльність; основу взаємодії складає особистісно-орієнтований підхід, який є ціннісною орієнтацією викладача, що визначає його напрям на розвиток особистості студента, а також стратегію його взаємодії з колективом на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків [77, с. 35].

Конструктивна взаємодія, пов'язана з переважанням позитивних емоцій, чинить позитивний вплив на емоційно-вольову сферу особистості студентів і викладача; що є основою для розвитку творчого потенціалу, самостійності, ініціативи студентів, пізнавальних інтересів особистості в цілому [120, с. 154]. Взаємодія передбачає конструктивність при ефективній організації спільної освітньої діяльності викладачів і студентів – використання різноманітних форм навчальної роботи, уміння конструювати ситуації успіху, створення

проблемних ситуацій, використання творчих завдань, елементів гри і так далі. Педагогічний сенс конструктивної взаємодії полягає в тому, щоб знайти найвірніший для кожного конкретного студента підхід взаємодії, який, пробудив би у нього добрі почуття, довіру і бажання розібратися в собі, виконуваний діяльності, який би сприяв ухваленню правильних рішень і вдосконаленню своїх вчинків, прояву навичок рефлексії і самостійності. Конструктивна взаємодія, таким чином, актуалізує позитивні потенціали, наявні у будь-якій навчальній ситуації.

Нині конструктивна взаємодія викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО набуває організаційних форм співпраці, таких як ділові, рольові ігри, спільно-розподілена діяльність, робота в групах [119, с. 70]. Історично вона реалізовувалося в різних конфігураціях: індивідуальної роботи з викладачем, кураторської роботи, консультування з викладачем при індивідуальній роботі студента і так далі. Проте у будь-якому варіанті кожна з взаємодіючих сторін реалізовувала свою суб'єктну активність в навчальній діяльності. При цьому співпраця передбачає, передусім, взаємодію студентів один з одним. В освітньому процесі створюється ситуація множинності планів і форм взаємодії, ускладнюється і його загальна схема [108, с. 142].

Ефект конструктивної взаємодії залежить від змісту і способів самої дії, а також від індивідуально-педагогічних, психологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу. При оптимальному педагогічному спілкуванні виділяють наступні основні функції взаємодії студентів і викладачів:

- конструктивну, таку, що проявляється при обговоренні і роз'ясненні змісту знань і практичній значущості предмета;
- організаційну, яка реалізується через організацію спільної навчальної діяльності студентів і викладачів, взаємну особисту інформованість, і загальну відповідальність за успіхи у навчально-виховній діяльності;
- комунікативно-стимулюючу, таку, що є поєднанням різних форм навчально-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організації взаємодопомоги з метою педагогічної

співпраці, обізнаності студентів про те, що вони повинні знати, зрозуміти на занятті, чому навчитися;

- інформаційно-повчальну, таку, що реалізовується через показ зв'язку навчальної дисципліни з практикою для правильного світобачення і орієнтації студентів в подіях громадського життя; через рухливість рівня інформаційної місткості учбових занять і її повноту у поєднанні з емоційним викладом навчального матеріалу, опорою на наочно-чуттєву сферу студентів;
- емоційно-мотивуючу, яка реалізується в процесі навчання через, принципи «відкритих перспектив» і ефективного навчання в ході зміни видів навчальної діяльності, довірливого відношення між студентами і викладачами;
- контрольно-оцінну, яка проявляється в організації взаємоконтролю студентів і викладачів, спільному підведенні підсумків, самоконтролі і самооцінці [102, с. 141].

Як вважає М.М. Заброцький, конструктивна взаємодія викладачів і студентів дозволяє розглянути її як «соціально-орієнтовану взаємодію», «співпрацю», яка одночасно реалізує функцію комунікативну, перцептивну і інтерактивну. Конструктивна взаємодія виконує наступні функції:

- 1) джерело дій для формування відношення студентів до себе і до світу;
- 2) джерело організації індивідуального досвіду студентів;
- 3) контекст для порівняння себе з ідеалом [51, с. 78].

Т. Равчина виділила три функції конструктивної взаємодії: інформаційно-комунікативну, комунікативно-регуляційну і афективно-комунікативну, підкреслюючи обов'язковість комунікативного компонента як прийому і передачі повідомлення; регуляції поведінки і наявності відношення, переживання, тобто афективного компонента [97, с. 9].

Для нашого дослідження найбільш значущі конструктивна, організаційна, комунікативно-стимулююча, інформаційно-навчальна і

контрольно-оцінна функції, оскільки вони позитивно впливають на взаємодію викладачів і студентів, а також на якість навчання у ЗВО.

Як стверджують фахівці, основи взаємодії викладачів і студентів складають:

- цілісний пізнавальний стиль, пошукова активність, навички аналізу і синтезу, здатність до рефлексії, самосвідомості і постановки завдань власного розвитку;
- позитивне відношення людини до навколишнього світу, усвідомлення унікальності і цінності людського існування, а також свого місця в системі громадських стосунків;
- ряд особистих характеристик (відкритість, адекватна самооцінка, ініціативність, емпатія, свобода і відповідальність в спілкуванні);
- ряд соціальних навичок (уміння виражати свої почуття в соціально прийнятній формі, слухати і висловлювати свою думку, навички творчого управління конфліктів, навички самопомоги в ситуаціях емоційного дискомфорту і так далі), а також бажання застосовувати ці навички [14].

У літературі велика увага приділяється індивідуальним стилям взаємодії, що впливають на процес навчання. В.С. Моляко в структурі індивідуального стилю взаємодії виділяв три основні компоненти: стиль операцій, стиль дій або реакцій, і стиль цілепокладання, проте в емпіричних дослідженнях третій компонент практично не вивчався, і основний акцент був зроблений на перших двох [81. С. 3]. Стиль взаємодії став розглядатися ним як системотворчий чинник індивідуальності, в якому знаходять своє віддзеркалення властивості усіх її рівнів: від фізіологічного до соціально-психологічного. У взаємодії із студентами викладач відповідно індивідуального стилю педагогічної діяльності отримує від них зворотний зв'язок.

Істотну роль, на думку Ю.О. Костюшко, в конструктивній взаємодії відіграють різні індивідуальні стилі педагогічної діяльності, навчання, що впливають на результативність:

- 1) емоційно-імпровізаційний, діяльність викладача характеризується інтуїтивністю, підвищеною чутливістю, гнучкістю і імпульсивністю. По відношенню до студентів в процесі навчання такий викладач є навіть «проникливим»;
- 2) емоційно-методичний, викладач при такому стилі орієнтується як на результат, так і на процес навчання і виховання, він адекватно ставить цілі, поетапно вирішує їх, діяльність викладача високо оперативна, він намагається залучити в спільну діяльність усіх студентів, прагне їх мотивувати;
- 3) вдумливо-імпровізаційний стиль з орієнтацією на процес і результати конструктивної взаємодії, адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності і рефлексивності;
- 4) вдумливо- методичний стиль – орієнтація в основному на результати, адекватне планування, викладач консервативний у використанні засобів і способів педагогічної діяльності [66, с. 75].

Для сучасного освітнього процесу у ЗВО, на нашу думку, характерні емоційно-методичний та вдумливо-імпровізаційний стилі спілкування викладачів, із студентами, оскільки вони оптимальні при конструктивній взаємодії суб'єктів освітнього процесу і позитивно впливають на якісний процес навчання.

У сучасній педагогічній літературі, результатом формування взаємодії викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО є:

1) гармонійно розвинений студент – це конструйована сьогодні ідеальна модель випускника ЗВО як особистості, здатної вільно переміщатися з однієї реальності – студентства, в іншу – професійну, усвідомлюючи себе в кожній з них. Питання гармонізації в процесі навчання в ЗВО з'являється як питання співмірності студента, майбутнього фахівця, з тим світом, частиною якого він себе усвідомлює [74, с. 38];

2) активність студента, його готовність до навчальної діяльності; узгодження зовнішніх (в першу чергу мотивів досягнення) і внутрішніх

(пізнавальних) мотивів; велика самостійність студента, певний рівень саморегуляції і самосвідомості (цілепокладання, самоконтроль і самооцінка). Конструктивна взаємодія викладачів і студентів у вищій школі характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін (студентів – викладача), виступаючих у позиції суб'єктів, де погоджена дія узагальнюється і базується психічним станом контакту, який виражається в різних типах викладача [83, с. 118].

Тип – «професіонал», взаємодія із студентами здійснюється тільки в навчальній діяльності; характер, що проявляється ним, допомагає йому встановлювати позитивні стосунки із студентами і колегами. У студентів має високий моральний і інтелектуальний авторитет.

Тип – «організатор», взаємодія із студентами здійснюється частіше у виховній діяльності, відрізняється активною направленістю на громадську роботу. В якості куратора опікає своїх послідовників навіть в дрібницях, і це також не сприяє позитивному відношенню до нього.

Тип – «методист», взаємодія із студентами здійснюється частіше за допомогою методичної роботи, має авторитет у середньовстигаючих студентів, але не завжди задовольняє запити творчих студентів. У стосунках із студентами рівний, вимогливий, але не завжди виходить за межі навчальної діяльності.

Тип – «учений», взаємодія із студентами здійснюється за допомогою пізнавально-дослідницької діяльності; частіше відрізняється творчим, аналітичним характером розуму, схильністю до теоретичної діяльності, творчої переробки інформації і так далі. Його захопленість наукою, що займає багато сил і енергії, не сприяє діловій і міжособовій взаємодії із студентами. Обмеженість його виховного потенціалу перешкоджає дії на студентів.

Тип – «пасивний», взаємодія із студентами і з колективом викладачів негативна, не користується повагою. Контакт зі студентами не несе виховного потенціалу.

Практика роботи у ЗВО показує, що конструктивна взаємодія викладачів і студентів сприяє формуванню професійних, дослідницьких і організаторських якостей майбутнього фахівця, найбільш затребуваних на ринку праці.

У своєму дослідженні ми керувалися результатами наукових досліджень, що рекомендують формування процесу взаємодії викладачів і студентів розділити на три етапи:

- ✓ перший етап (1-2 курси) – формування морально-вольової основи особистості в період адаптації;
- ✓ другий етап (3 курс) – розширення і поглиблення професійного потенціалу особистості в період спеціалізації;
- ✓ третій етап (4-6 курсів) – завершення формування моральності майбутнього фахівця в період самовираження і особистої самореалізації [91, с. 221].

Конструктивна взаємодія, на думку О.В. Соловйової, має педагогічну дію і зворотний зв'язок від студентів. Дії можуть бути прямими і непрямими, розрізнятися за спрямованістю, змістом і формами пред'явлення; наявності або відсутності зворотного зв'язку і тому подібне. Реакції у відповідь студентів також різноманітні: активне сприйняття, переробка інформації, ігнорування або протидія, емоційні переживання чи байдужість, ігнорування та інше.

Взаємодія систем «викладач-студент», «студент-викладач» у ЗВО необхідна, як взаємодія чинників, співпраці педагогічного і студентського середовища, і організації виховного процесу; формування духу корпоративності, колегіальності, професійної спільності з викладачами; орієнтація системи педагогічної взаємодії на дорослу молоду людину з самосвідомістю, що активно формується, і тим самим- подолання авторитарної виховної дії; використання професійного інтересу студентів як чинника управління вихованням і навчанням і як основи педагогічної і виховної роботи [76, с. 71]. Усе це може перебувати під впливом двох найважливіших чинників: захопленість наукою, предметом; прагнення

перетворити зону наукового пошуку на матеріал конструктивної взаємодії. Синтез наукової і педагогічної діяльності, як вважає О. В. Киричук, є базовим в соціально-психологічній структурі конструктивної взаємодії [61, с. 10]. Дружня прихильність, що не переходить в панібратство, загальна захопленість професійними завданнями складають той емоційний фон, на якому відбувається навчання. Особливі вимоги пред'являються до етичної основи взаємодії ученого-викладача і студентів, оскільки вони створюють педагогічні умови для конструктивної взаємодії викладача і студентів [108, с.141].

На думку Н.О. Лисак, етичні основи взаємодій викладачів і студентів складаються поступово. Вони залежать від багатьох причин: від культури, життєвого, навчального, громадського досвіду студентів, традицій університету, кафедри, від педагогічної спрямованості особистості педагога [74. С. 36].

Таким чином, в нашому розумінні для формування успішної конструктивної взаємодії викладачів і студентів необхідно враховувати і застосовувати розглянутий психолого-педагогічний досвід, практику закладу вищої освіти, а також його вплив на структуру цієї взаємодії суб'єктів освітнього процесу, як чинника підвищення якості навчання у закладах вищої освіти.

1.2. Вплив конструктивної взаємодії викладачів і студентів на підвищення якості навчання у закладах вищої освіти

Проблема конструктивної взаємодії викладачів і студентів набуває актуальності з появою нових вимог до якості навчання, що пред'являються до ЗВО ринком освітніх послуг і ринком праці, повноправним учасником яких є сучасна освіта. Система якості навчання орієнтується на розвиток особистості, підготовку її до вирішення нестандартних проблем, підвищення її соціальної і професійної мобільності (М.А. Дремина, Л.А. Обухова, А.А. Почечун). Вивчення цієї теми нами розглядається з точки зору таких понять, як «якість», «навчання», «якість навчання».

У філософській літературі поняття «якість» визначено, як властивість, специфіка; означає первинну і справжню єдність або різноманіття реальності, яке ще не припускає просторового або навіть мислинного розчленовування, здійснюючи його швидше наочно [115, с. 248]. Якість – сукупність властивостей і характеристик об'єкту, що відносяться до його здатності задовольнити встановлені і передбачувані потреби [32, с.218].

На думку Д.В. Долинської, «якість» – це «сукупність істотних ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють предмет або явище від інших і надають йому визначеність; та або інша властивість, ознака, що визначає переваги чого-небудь» [41, с. 85].

Поняття «взаємодія», ставши основною для педагогіки, на початку – середині 1990-х рр. застосовується в теорії навчання і трактується таким чином: навчання – це спеціально-організований процес у ЗВО, який для майбутнього фахівця починається при формуванні конкретних знань, умінь і навичок, засвоєнні способів професійно-творчої діяльності [17, с. 11].

Г. Ф. Понамарьова охарактеризовує навчання як процес активної взаємодії між суб'єктами, в результаті якої у студента формуються знання, уміння, навички; досвід діяльності і особисті якості. Це поняття засноване на запам'ятовуванні, оскільки краще всього запам'ятовується, те, що різко

виділяється з усієї маси засвоюваного матеріалу, яке забезпечує якість вивчення дисципліни [95, с. 127]. Навчання – це інтерактивний; спеціально організований процес співпраці пізнавальної і навчальної (В. А. Сластьонін).

Навчальна, як відзначається в педагогічній літературі, це здатність студента застосовувати засвоєні знання для виконання конкретного завдання і досягати певного результату. На думку В.Н. Свистун, навченність – це одна з важливих якостей студента, що відображає його здатність опановувати знаннями і уміннями при рішенні теоретичних і практичних завдань, які отримуються ними в діях над навчальним матеріалом. Таким чином, чим глибше пройде через його свідомість різноманітний за формою і змістом учбовий матеріал, тим ця здатність ефективніше проявлятиметься в його майбутній професійній діяльності [99, с.156].

Якість навчання - це комплекс характеристик компетенцій і професійної свідомості, що відображають здатність майбутнього фахівця здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки (Е.Е. Богданова, А.А. Вербицький, Н.Б. Летникова). На нашу думку, якість навчання – це результат, що характеризується високим рівнем конструктивної взаємодії студентів, як майбутніх фахівців, до конкурентної боротьби на ринку праці, що проявляється в спрямованості на «справу», на «взаємодію», і в здатності мобільно застосовувати засвоєні знання для вирішення проблемних ситуацій в професійній діяльності.

Багато концепцій пропонують визначені моделі педагогічної діяльності, результативність яких пов'язана з якістю навчання. Як показує практика ЗВО, викладачів; якість навчання у ЗВО визначається мірою відповідності знань і умінь випускника закладу вищої освіти прийнятим вимогам, нормам; стандартам [86, с. 122]. Діяльність в процесі навчання носить навчально-пізнавальний характер, тому якість навчання в цілому багато в чому визначається умінням викладачів організувати технологічність навчального процесу відповідно до основних закономірностей начально-пізнавальної

діяльності студентів. З їх обліком розглядаються різноманітні педагогічні (дидактичні) концепції, що впливають на підвищення якості навчання.

Розглянемо деякі концепції, в основі яких є теоретичні основи якісного навчання:

- акмеологічна концепція;
- асоціативно-рефлекторна концепція;
- концепція поетапного формування розумових дій;
- концепція проблемно-діяльнісного навчання.

Усі педагогічні концепції, незалежно від їх змісту і спрямованості, визначають кінцеву мету навчання – оволодіння студентами системою знань, що підвищують якість навчання. Організаційну сторону конструктивної взаємодії цього процесу забезпечує викладач. Тому йому дуже важливо знати суть, зміст і особливості основних концепцій навчання, бачити їх сильні і слабкі сторони і з урахуванням цього організовувати процес навчання. Керуючись основними положеннями тієї або іншої концепції навчання, викладач планує свою діяльність і діяльність студентів по оволодінню ними навчальним матеріалом. При цьому він використовує найбільш ефективні форми, засоби і методи навчання. Регулярний контроль і аналіз результатів навчання дозволяють оперативно вносити необхідні корективи як в діяльність викладача, так і в діяльність студентів [34, с. 8].

Сучасні учені, представники педагогіки, психології і інших наук, розробили цілісну концепцію навчання. Ними сформована організаційно-педагогічна основа навчання студентів. Зокрема, акмеологічна концепція організаційно-педагогічних основ професіоналізації фахівців, запропонована В. Г. Михайлівським, Л. Г. Лаптевим, В. Н. Новиковим і іншими дослідниками, є композицією теоретико-методологічних положень, основу яких складають акмеолого-педагогічний підхід і метод професіоналізації кадрів; психолого-педагогічних основ, що включають концептуальні і формально-математичні моделі учбово-пізнавальної і практичної діяльності, сукупності критеріїв, показників і методик оцінки продуктивності діяльності, умови і чинники

продуктивної професіоналізації кадрів та ін.; організаційних основ, що відбивають архітектуру оптимальної системи усебічної підготовки і професійного розвитку фахівців, принципи, умови і чинники її стійкого функціонування та ін.

Нові рішення органічно об'єднують продуктивні традиційні і інноваційні підходи. Найбільш поширеною є асоціативно-рефлекторна концепція навчання. Ця концепція спирається на основні закономірності; умовно-рефлекторній діяльності кори головного мозку людини; які знайшли якнайповніше висвітлення в роботах відомих вітчизняних учених И.М.Сеченова, И.П.Павлова [1, с. 112]. Відповідно до цієї теорії процес навчання представляється як сукупність подразників (умисних педагогічних дій) і реакцій (пізнавальних дій студентів). Тому засвоєння знань, якості навчання, формування навичок, умінь і особистих якостей є не чим іншим, як процесом навчання у свідомості людини різноманітних систем асоціацій, що розрізняються по мірі складності. Ці положення і лягли в основу асоціативно-рефлекторної концепції навчання; у розробці якої прийняли активну участь відомі вітчизняні учені і педагоги С.Л. Рубінштейн, Ю.А. Самарин, Ю.К. Бабанський та ін.

Асоціативно-рефлекторна концепція навчання припускає визначену логіку (структуру, етапи) процесу знання, сприйняття навчального матеріалу і усвідомлення пізнавальних завдань; осмислення матеріалу, що вивчається; доведення до розуміння його внутрішніх зв'язків і стосунків; запам'ятовування навчального матеріалу; застосування знань на практиці. Центальною ланкою процесу виступає осмислення як активна аналітико-синтетична діяльність студентів в ході вирішення теоретичних і практичних завдань. Не дивлячись на те, що основу цієї концепції складає розкриття змісту і послідовності діяльності студентів, в ній розроблені і деякі вимоги до діяльності студентів. Виконання цих вимог викладачем сприяє підвищенню якості навчання.

В нашому розумінні на етапі сприйняття навчального матеріалу викладачеві на занятті важливо стежити, щоб воно ґрунтувалося на розумінні

студентами суті і змісту матеріалу; тобто було осмисленим, активним. Необхідно допомогти студентам переконатися в практичній значущості теоретичних знань, викликати інтерес до них. Багато в чому це досягається представленням навчального матеріалу в проблемному вигляді, із застосуванням засобів наочності. На етапі осмислення навчального матеріалу необхідно спонукати студентів виділяти в ньому істотне, головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати і зіставляти факти, що вивчаються, і події і включати їх у вже наявну систему знань.

На етапі запам'ятовування матеріалу, студентам важливо дати просту установку не лише на його запам'ятовування, але і на розуміння. Це істотно підвищує продуктивність засвоєння знань, розвиває логічну пам'ять студентів. Усвідомлення необхідності запам'ятовування знань, як підстави, для успішної практичної діяльності робить цей процес актуальним і особисто значущим для кожного фахівця, підвищуючи якість навчання. На етапі застосування знань з практики у студентів формуються навички і уміння, необхідні психологічні якості. Роль викладача на цьому етапі полягає в тому, щоб допомогти студентам усвідомити сенс і зміст розучуваних дій, спонукати виконувати їх з повним навантаженням розумових і фізичних сил [21, с.6].

В ході практичної діяльності у частини студентів виникають труднощі з інтегруванням наявних у них знання по різних дисциплінах для вирішення практичних завдань. Тому викладачеві необхідно цілеспрямовано планувати навчання навичкам, застосовувати теоретичні знання з практики, формувати прийоми поєднання розумових, сенсорних і моторних дій. Це переконує студентів в необхідності теоретичних знань для ефективної практичної діяльності, підтримує інтерес до теорії і бажання самостійно поповнювати свої знання.

Автори (П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, Н.Ф. Талізін та інші) теорії поетапного формування розумових дій встановили, що знання, навички і уміння не можуть бути ні засвоєні, ні збережені поза діяльністю (дій) людини. В ході практичної діяльності у студента формується орієнтовна основа як

система уявлень про мету, план і засоби здійснення майбутньої або виконуваної дії. Тобто для безпомилкового виконання якої-небудь дії людина повинен знати, що при цьому станеться і на яких аспектах що відбувається. Центральною ланкою організації навчання відповідно до теорії поетапного формування розумових дій є розробка схем орієнтовних основ їх виконання. Найчастіше у студентів застосовуються наступний вид орієнтувань: орієнтовна основа дії (є конкретним зразком, наприклад, показ схеми, принципу дії, алгоритму і так далі) або опис дії без яких-небудь вказівок про методику його виконання. Орієнтовна основа дії містить в собі повні і детальні вказівки про його правильне виконання; орієнтовна основа дії створюється студентами самостійно на основі отриманого завдання [106, с. 156].

У кінці 1980-х років, колективом педагогів-новаторів під керівництвом А.В. Барабанщикова була розроблена концепція проблемно-діяльнісного навчання. Перевагами цієї концепції є, по-перше, збереження і гармонійне поєднання сильних сторін асоціативно-рефлекторної теорії проблемного навчання і теорії поетапного формування розумових дій, а також істотне згладжування їх недоліків; по-друге, визначення взаємозв'язаних вимог як до діяльності викладача, так і до діяльності студентів. У змістовному плані проблемно-діялісна концепція включає два принципи, відповідно до яких процес якості навчання організовується як спільна діяльність викладачів і студентів.

Перший принцип – це принцип активно-діялісного розвитку особистості студента в процесі навчання. Його основними вимогами є чітка орієнтація усієї системи навчання, і виховання на формування фахівця з творчим стилем мислення, широкою науковою ерудицією, високою професійною компетентністю; відтворення в учбово-виховному процесі усіх сучасних особливостей соціальних стосунків: динамізму, багатогранності і суперечності соціального розвитку суспільства; забезпечення тісного зв'язку усієї системи навчання і виховання студентів з їх професійною діяльністю; ґрунтовне озброєння студентів продуктивним, дослідницьким стилем

діяльності, навичками наукової організації праці, потребою в постійному самовдосконаленні.

Другий принцип – це принцип проблемності. Його основні вимоги: вивчення явищ в їх реальному розвитку, в широкій взаємодії з іншими явищами. Студенти повинні навчитися бачити усю багатогранність, суперечність реальних процесів розвитку суспільства, природи і людини; навчання на високому рівні пізнавальних труднощів; пов'язаних з емоційною і естетичною привабливістю самостійної творчої праці. Засобом моделювання навчального процесу такої якості виступають проблемні завдання, проблемні ситуації, і їх рішення; розвиток діалогічних форм навчальних занять. Кожне заняття повинне перетворитися на спільний пошук знань викладачів і студентів; сміливе наукове прогнозування з боку керівника заняття і студентів, пошук нових шляхів рішення традиційних і нетрадиційних проблем [111, с. 497].

Таким чином, усі педагогічні концепції мають свої особливості, переваги і недоліки. Проте основу кожної з них складає навчально-пізнавальна діяльність студентів. Тому підвищенню якості навчання багато в чому сприяє уміле управління викладачем навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Обґрунтоване з'єднання цих концепцій може дійсно підвищити якість навчання і реалізувати творче використання основних характеристик освітнього процесу: його керованість, співвіднесена з психологічними особливостями засвоєння, зокрема, особливостями розумової діяльності, активність, самостійність і врахування індивідуальних особливостей студентів.

Однією з функцій забезпечення якості навчання є визначення пріоритетних питань по конструктивній взаємодії викладачів і студентів, які освоюють ці суб'єкти в процесі навчання у ЗВО. Конструктивну взаємодію викладачів і студентів фіксує і прогнозує затребуваність отримуваних якісних знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями.

Вимоги до якості вищої освіти задаються державним стандартом вищої освіти, які призначені, для забезпечення:

- а) якості вищої і післявузівської професійної освіти;
- б) єдності освітнього простору;
- в) основи для об'єктивної оцінки діяльності освітніх установ, що реалізують освітні програми вищої і післявузівської професійної освіти;
- г) визнання і встановлення еквівалентності документів іноземних держав про вищу освіту.

Національно-регіональні компоненти державних освітніх стандартів відбивають національно-регіональні особливості підготовки фахівців [15. С. 112].

Якість освіти складається з якості навчання і якості виховання у ЗВО. Якість навчання може бути досягнута в результаті забезпечення ефективності кожній східинці навчання (процес навчання будується за схемою: сприйняти – осмислити – запам'ятати – застосувати – перевірити). Щоб добитися якості навчання, необхідно послідовно пройти через усі ці сходи пізнавальної діяльності [56, с. 26].

У сучасному освітньому процесі, для підвищення якості навчання у ЗВО визначальну роль відіграють: конструктивна взаємодія студента- викладача; конструктивна взаємодія студентів між собою; конструктивна взаємодія викладач – студент – адміністрація ЗВО; міжособиста взаємодія. Конструктивна взаємодія викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО можлива в результаті активних, усвідомлених, цілеспрямованих взаємних дій суб'єктів, при підтримці психічного стану-контакту і співпраці [119, с. 69].

Сучасна освітня система стежить за якістю навчання у ЗВО, тому важлива роль відводиться контролю в навчальному процесі. Необхідно відмітити, що контроль знань, умінь, навичок стимулює навчання і впливає на поведінку студентів. Виключення контролю часткове або повністю з навчального процесу призводить до зниження якості навчання. Нині активні

методи навчання, що впливають на конструктивну взаємодію викладачів і студентів, ведуть до нових пошуків в області підвищення якості і ефективності педагогічного контролю і появи його нових форм, наприклад, таких як рейтинг.

При використанні рейтингової форми контролю самостійної роботи студентів (СРС) результат виконання завдань кожного виду занять, пов'язаних з вивченням дисципліни, і результати окремих етапів цих завдань оцінюють окремо. Оцінка (бали) за кожен окремий модуль залежить від якості і термінів виконання усіх завдань, що входять в нього. Загальна оцінка роботи студентів визначається сумою балів за окремі модулі і види занять. Переваги рейтингової форми контролю наступні [60, с.166]:

- здійснюється попередній, поточний і підсумковий контроль;
- поточний контроль є засобом навчання і зворотного зв'язку;
- розгорнута процедура оцінки результатів окремих ланок контролю забезпечує його надійність;
- розгорнутий поточний контроль реалізує мотиваційну і виховну функції;
- розгорнута процедура контролю дає можливість розвивати у студентів навички самооцінки роботи і формувати навички і уміння самоконтролю в професійній діяльності [60, с.156].

Для розробки рейтингового контролю СРС вирішуються дві групи завдань. За змістом: проаналізувати зміст, виділити теми, розділи, основні закони і поняття, знання яких обов'язкове для цілісного сприйняття предмета, а також рівні засвоєння змісту. Для кожного рівня вказують конкретний зміст і міра володіння ним. По діяльності: проаналізувати кожен вид діяльності, представити його як сукупність послідовних операцій. Встановлюють три рівні виконання кожної операції, і формулюють критерії оцінки кожного рівня і представлення результатів, що відповідають цим рівням.

Поняття «контроль», на думку П.Г. Лузан, – це перевірка, а також постійне спостереження в цілях перевірки або нагляду [76, с. 72]. В області контролю можна виділити, три основні взаємозв'язані функції:

- ✓ діагностичну (контроль – це процес виявлення рівня знань, умінь, навичок, оцінка реальної поведінки студентів);
- ✓ повчальну (контроль проявляється в активізації роботи по засвоєнню навчального матеріалу);
- ✓ виховну (наявність системи контролю дисциплінує, організовує і направляє діяльність студентів, допомагає виявити прогалини в знаннях, особливості особистості, усуває ці прогалини, формує творче відношення до предмета і прагнення розвинути свої здібності).

Ці функції тісно взаємозв'язані і переплетені. Існують такі форми контролю, коли одна, провідна функція, переважає над іншими. Наприклад; на семінарі в основному проявляється навчальна функція: висловлюються різні судження, задаються навідні питання, обговорюються помилки, але в той же час семінар виконує діагностичну і виховуючу функції. Систему контролю якості навчання, що впливає на конструктивну взаємодію викладачів і студентів; складають іспити, заліки, усне опитування, письмові контрольні, реферати, колоквіуми, семінари, курсові проєкти, лабораторні контрольні роботи, проєктні роботи, щоденникові записи, журнали спостережень. Кожна з форм має свої особливості [109, с. 383]. Під час усного опитування контролюються не лише знання, але тренується усна мова, розвивається конструктивна взаємодія викладачів і студентів. Письмові роботи дозволяють документально встановити рівень знання матеріалу, але вимагають від викладача великих витрат часу. Іспити створюють додаткове навантаження на психіку студента. Курсові і дипломні роботи сприяють формуванню творчої особистості майбутнього фахівця. Уміле поєднання різних видів контролю – показник рівня постановки навчального процесу у ЗВО і один з важливих показників педагогічної кваліфікації викладача і його взаємодії із студентами.

У літературі відзначається, що негативна за формою оцінка має позитивні завдання і позитивні результати за однієї умови, саме у тому випадку, якщо вона носить мотивований, індивідуально спрямований характер і орієнтує особистість в його власному розвитку. Проте при негативних

оцінках, що виражаються одним з партнерів, стають неможливими діалог, взаємодія, спільне творче мислення, особистий ріст, позитивний розвиток його навчальної діяльності.

Конструктивна взаємодія викладачів і студентів як чинник підвищення якості навчання у ЗВО, залишається однією, з ключових проблем педагогіки вищої школи. Інформаційний вибух і сучасні темпи приросту наукової інформації спонукають викладачів шукати вихід з положення, що створилося, за рахунок нових педагогічних прийомів. Одним з таких прийомів є інтенсифікація навчальної діяльності. Інтенсифікація навчання – це передача більшого об'єму навчальної інформації студентам при незмінній тривалості навчання без зниження вимог до якості знань [113, с. 161].

Для успішної інтенсифікації навчального процесу розробляються і впроваджуються науково обґрунтовані методи, керівництво пізнавальним процесом, мобілізуючі творчий потенціал особистості. У зв'язку з цим, підвищення темпів якості навчання може бути досягнуте шляхом вдосконалення змісту навчального матеріалу і методів навчання. Інтенсифікацію навчання вважають одним з перспективних напрямів активізації освітнього процесу.

Процеси інтенсифікації базуються на взаємодії індивідуально-психологічних і колективно-психологічних чинників в навчальній діяльності [109, с. 383]. Психолого-педагогічна література показує, що знання предмета виявляється міцнішим, коли в навчальній діяльності є присутньою конструктивна взаємодія викладачів і студентів. Правильне співвідношення діяльності і конструктивної взаємодії викладачів і студентів дозволяє поєднувати навчальну і виховуючу функції навчального процесу. При груповому інтенсивному навчанні виникає учбовий колектив, що позитивно впливає на становлення особистості кожного студента. Індивідуальна праця за схемою викладач-студент позбавляє цю взаємодію між суб'єктами в освітньому процесі важливої ланки – міжособистої взаємодії через навчання. Подібна конструктивна взаємодія викладачів і студентів в процесі навчання

студентів ЗВО є специфічною системою взаєморозуміння і взаємодоповнення один одного для усіх учасників спільної діяльності [99, с. 166].

Сьогодні характерною рисою розвитку педагогіки є тенденція до демократизації навчання: з однонаправленої дії до можливості активної участі усіх, включених в освітній процес, перехід на суб'єкт- суб'єктну організацію побудови взаємодій і взаємин в освітньому процесі (Е.В. Коротаєва). У психолого-педагогічних дослідженнях відмічають великий вплив структурних компонентів взаємодії викладачів і студентів на якість навчання у ЗВО [118], що важливо для нашого дослідження. Компонентами організації взаємодій виступають [14]:

- *когнітивно-особистий:*

- 1) знання про організацію конструктивних взаємодій;
- 2) наявність умінь рефлексії;
- 3) врахування думки іншого, здатність приходити до угоди із спірних питань;
- 4) потреба в саморозвитку, самоактуалізації;
- 5) пізнавальна активність, самостійність, ініціативність, взаєморозуміння, прояв емпатії;

- *емоційно-поведінковий:*

- 1) позитивні емоційні прояви;
- 2) реакції;
- 3) емпатійний характер спілкування;
- 4) взаємнопідтримка;

- *організаційно-діяльнісний:*

- 1) позитивна установка на спільну творчу діяльність;
- 2) активність, участі в спільній діяльності;
- 3) узгодженість дій;
- 4) спільне планування;
- 5) аналіз результатів діяльності;

б) усвідомлення її мети і особистого сенсу, продуктивність мовної діяльності педагога.

Встановлення взаємозалежності і єдності когнітивної, емоційної і поведінкової компонентів взаємодії сприяє ефективності навчання в створених для цього викладачем педагогічних умовах, тобто органічний взаємозв'язок навчальної інформації, яка пропонується студентові, з емоціями і почуттями, викликаними цією інформацією, обумовлює надалі його професійну поведінку [110, с. 395]. Усе це припускає можливість балансування ходу занять, що являється, на наш погляд, основним підходом до проведення занять в особисто-орієнтованій моделі освіти.

Інші дослідники проблеми взаємодії викладачів і студентів виділяють наступні компоненти, що позитивно впливають на якість навчання у ЗВО: конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний, які залежні від професійних якостей викладача. Конструктивні здібності викладача забезпечують реалізацію практичних цілей: структуризація курсу, підбір конкретного змісту для окремих розділів, вибір форм проведення занять, вирішення проблеми конструювання освітнього процесу у ЗВО [113. С. 161]. Організаторські здібності служать не лише організації власне процесу навчання студентів, але і самоорганізації діяльності викладача у ЗВО.

Від рівня розвитку комунікативної здатності і компетентності в спілкуванні залежить доступність встановлення контактів викладача із студентами і іншими викладачами, а також ефективність цієї взаємодії з точки зору рішення педагогічних завдань [113. С. 162]. Компонент гностики – це система знань і умінь викладача, що становлять основу його професійної діяльності, а також певні властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність. До останніх відноситься уміння будувати і перевіряти гіпотези, бути чутливим до протиріч, критично оцінювати отримані результати. Цей компонент включає світоглядний, загальнокультурний рівні і рівень спеціальних знань. Конструктивна взаємодія не зводиться тільки до передачі знань, але виконує також функцію емоційного підживлення, розвитку

інтересу, спонукання до спільної діяльності. Через здібності психологічної дії: збудження, навіювання, переконання, наслідування можна активізувати взаємодії викладачів і студентів у ЗВО.

На основі вивченого теоретичного матеріалу ми виділили наступні структурні компоненти конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО: когнітивно-комунікативний, ціннісно-мотиваційний, рефлексія [111-113].

Когнітивно-комунікативний компонент конструктивної взаємодії викладачів і студентів:

1) характеризує знання форм, видів, засобів і способів комунікації, її ролі в педагогічній діяльності; знання комунікативних кодів, стратегій, тактик, уміння інтерпретувати інформацію і використовувати її різні види, що дозволяє ефективно здійснювати професійну комунікацію і досягати поставленої мети, тобто вирішувати професійні завдання;

2) включає уміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну і емоційну інформацію, встановлювати міжособисті зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог;

3) обумовлений новими педагогічними умовами навчання у ЗВО, структурою освітнього процесу;

4) забезпечує адекватну взаємодію викладачів і студентів, формування нових якостей взаємодії осіб (уміння вислухати співрозмовника, коректність в стосунках, здатність вирішувати конфлікти, прояв поваги до співрозмовника, здатність використовувати різні комунікативні засоби в різних ситуаціях). Критеріями сформованості цього компонента є – комунікативні уміння і навички, знання основ конструктивної взаємодії.

Ціннісно-мотиваційний компонент конструктивної взаємодії викладачів і студентів:

1) обумовлений мотивацією досягнення успіху, уникнення невдач;

2) визначає систему стосунків «студент-викладач» до мотиваційної спрямованості на професію і взаємодію в різноманітних активних формах на заняттях;

3) включає мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в майбутній професії; припускає наявність інтересу до майбутньої професійної діяльності. Виходячи з цього, критеріями сформованості цього компонента є - освоєння цінностей і мотивів, позитивне відношення до професійної діяльності.

Компонент рефлексії конструктивної взаємодії викладачів і студентів проявляється: по-перше, в здатності до самоаналізу професійної діяльності; по-друге, у відношенні «викладач-студент», «студент-викладач» для досягнення позитивної конструктивної взаємодії між ними; по-третє, в узагальненні правильної інформації один про одного; по-четверте, компонент рефлексії є основою розвитку професійних якостей (ініціативність, націленість на співпрацю) рефлексії. Критеріями сформованості цього компонента є – самооцінка, самоаналіз. У відповідності реакції студентів на взаємодію з викладачем [113, с. 161]:

- виявляють цікавість до власної діяльності, бажання спілкуватися в студентській групі;
- їм не байдужа якість і засіб досягнення мети;
- у власній діяльності шукають сенс, активно беруть участь в ділових іграх, розборі проблемних ситуацій, пропонованих викладачем або самими студентами;
- відчують упевненість у своїх силах, випробовують успіх у власній діяльності;
- несуть відповідальність за свої вчинки, беруть участь в аналізі вчинків інших;
- активізують пізнавальні механізми соціального порівняння, ідентифікації з професією.

Таким чином, ці компоненти взаємозв'язані і їх сформованість визначає успішність конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО.

Отже, при використанні рейтингу і контролю самостійної роботи студентів, обліку компонентів конструктивної взаємодії викладачів і студентів можна підвищити якість навчання у ЗВО і сприяти створенню таких педагогічних умов конструктивної взаємодії, в яких майбутній фахівець з початку навчання залучається до діяльнісної позиції; включається, увесь потенціал його активності – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності; отримується досвід використання навчальної інформації і регуляції навчальних занять, що усе більш окреслює ознаки майбутньої діяльності.

Висновки до першого розділу

Підсумки аналізу психолого-педагогічної літератури проблеми «конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО» виражаються в наступному:

1) у педагогіці зібраний великий теоретичний і практичний матеріал щодо взаємодію викладачів і студентів у вищій школі, який розроблявся у рамках особисто-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, гуманістичного підходів;

2) теоретична і експериментальна розробка взаємодії викладачів і студентів ведеться в досить широкому діапазоні – від вивчення потребнісно-мотиваційної сфери міжособистих стосунків, що розглядаються в загальнопедагогічному контексті, до вивчення системи переконань, світогляду і активності студентів в становленні майбутньої професії;

3) поняття «взаємодія» широко використовується провідними педагогами і психологами, це обмін діями і сприйняття на основі його людьми один одного (Я.Л. Коломинський); взаємний вплив душі і тіла (В.А. Кан-Калик); спільна діяльність, в процесі якої відбувається співпраця, діалог, необхідні для становлення особистості студента і розвитку викладача - без спільного розвитку з ним викладач не реалізується як професіонал, як особистість (В.Я. Ляудис). Розглядаючи взаємодію викладачів і студентів у ЗВО, ряд авторів відмічає характерні риси конструктивної взаємодії; як співпраця, гуманні стосунки, оптимальна взаємодія (спілкування), продуктивна взаємодія, суб'єкт-суб'єктні стосунки, конструктивне вирішення конфліктів, співтворчість (Ю.К. Бабанський, Е.В. Бондаревська, С.В. Кульневич, М.І. Станкін); спеціальний контакт (тривалий або тимчасовий) викладачів і студентів, наслідком якого є взаємні зміни в їх поведінці, діяльності і стосунках (І.А. Зимова); змістовну характеристику педагогічного процесу, який спрямований на задоволення як потреб суспільства, так і самої особистості (П.І. Підкасистий).

Таким чином, теоретико-методологічний аналіз змісту конструктивної взаємодії викладачів та студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО, показав, що для нашого дослідження представляє інтерес наступне: конструктивна взаємодія у ЗВО нами визначається як взаємини викладачів та студентів в процесі навчання, що забезпечує необхідні умови для формування спрямованості, розвитку навичок поведінки рефлексії; що характеризується узгодженістю цілей, взаємодії позицій, сприяючих продуктивному вирішенню та розв'язанню питань, стимулюючих розвиток особистості.

РОЗДІЛ 2.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Дослідження стану сформованості конструктивної взаємодії викладачів та студентів у закладах вищої освіти

При організації діагностично-констатувального експерименту ми спиралися на такі підходи: діяльнісний підхід (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, А.М. Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Б.А. Сосновський, В. Д. Шадріков), особистісно-орієнтований (В.В. Серіков), гуманістичний (Ш.А. Амонашвілі, А. Маслоу, К. Роджерс), контекстний (АА Вербицький), мотиваційну технологію Н.Н. Іванової, З.Д. Жуковської, використовуючи для характеристики педагогічних умов такі змінні, як спрямованість на майбутню професію, рефлексія, які дозволять студентам, які навчаються, за спеціальністю «Початкова освіта», реалізувати себе та самоактуалізуватись в освітньому процесі, а потім потенційно у майбутній професії. Відсутність їх чи нерозвиненість ми розглядаємо як симптоми того, що необхідні умови у ЗВО для їхнього формування у студентів як фахівців ще не склалися. Отже, якщо спрямованість на майбутню професію, готовність «на взаємодію», рефлексія досить розвинені у студентів, то створюються сприятливі умови для розвитку навичок конструктивної взаємодії з орієнтацією «на справу», як майбутніх фахівців.

В основу експериментальних досліджень було покладено вивчення конструктивної взаємодії викладачів та студентів як фактора підвищення якості навчання у вузі. Респондентами виступили магістри (116 осіб) денної та заочної форм навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» факультету педагогіки. Психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Мета констатувального експерименту полягала в тому, щоб виявити рівень взаємодії та сформованість компонентів конструктивної взаємодії викладачів ш студентів як фактора підвищення якості навчання у вузі (ціннісно-мотиваційного; когнітивно-комунікативного; рефлексивного).

Критеріями сформованості ціннісно-мотиваційного компонента є: освоєння цінностей та мотивів, позитивне ставлення до професійної діяльності, що визначаються через прагнення набувати нового досвіду; удосконалювати свої здібності, знання, вміння та навички у вигляді аналізу проблемних ситуацій на заняттях [110, с. 395].

Критеріями-сформованості когнітивно-комунікативного компонента виступають: комунікативні вміння та навички, знання основ конструктивної взаємодії; виражені в наступному: здатність правильно сприймати та оцінювати особливості освітнього процесу, однокурсників; чутливість до змін у стані та емоційному настрої своєї групи [110, с. 395].

Критеріями рефлексивного компонента виступають: самооцінка, самоаналіз, виражені в наступному – у здатності студента до самоаналізу своєї навчальної діяльності; у позитивному відношенні до викладача, однокурсників для досягнення позитивного психологічного клімату групи, в умінні встановлювати зворотний зв'язок [110, с. 395].

Для виявлення у випускників-магістрантів стану сформованості конструктивної взаємодії на діагностично-констатувальному етапі розроблено й використано анкети-опитування, основна мета яких – визначити рівень теоретичних знань із термінології, діагностувати вміння студентів забезпечувати конструктивну взаємодію в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Анкетування проведено в письмовій формі (Додаток А). Аналіз першого й другого запитань, у межах яких студентам запропоновано висловити власне розуміння понять «взаємодія», «професійна взаємодія» на рівні «викладач – студент», засвідчив: більшість студентів (89,7 %) зазначає, що «взаємодія» –

це співпраця, спільна діяльність, порозуміння, допомога, взаємодоповнення, спільна дія кількох людей для досягнення хорошого (позитивного) результату.

Окремі студенти (9,8 %) зауважили, що «взаємодія» – це необхідна умова ефективності педагогічного процесу; спілкування, спосіб реалізації змісту, методів і прийомів, педагогічних впливів, спрямованих на формування особистості студента; узгодженість за місцем, часом та питаннями дій викладача й студента; колективне розв'язання проблеми; процес обміну інформацією; взаємна діяльність, під час якої суб'єкти впливають один на одного; спільна дія, коли результат дії одного з них впливає на іншого. Рівень усвідомлення студентами змісту поняття «взаємодія» є високим. Лише незначна частина магістрів (19,6 %) аналізують цю категорію крізь призму педагогічного процесу. Водночас більшість студентів (майже 80 %) зауважила, що «професійна взаємодія» – це професійна, активна співпраця, спілкування викладача та студента, що ґрунтовані на взаємодопомозі в досягненні мети, завдань освітнього процесу.

За висловом опитаних, професійна взаємодія відбувається тоді, коли є взаємоповага та взаєморозуміння. Отримані результати засвідчують розуміння магістрами однієї з особливостей професійної взаємодії – рівноправної, колегіальної співпраці та взаємної поваги. На друге запитання «Чи реалізують у студентському житті, на Вашу думку, уміння професійної колегіальної взаємодії?» ствердно відповіли 59,8 % магістрантів, інколи – більше як 40 %. Це засвідчує, що освітній процес магістрів – майбутніх викладачів – потенційно може забезпечити належні умови для формування в студентів готовності до професійної взаємодії, за дотримання належних педагогічних умов, окреслення змісту, добору ефективних форм, методів, технологій організації освітнього процесу та позааудиторної співпраці, що в цілому становить модель готовності студентів до професійної взаємодії.

На запитання «Чи сформувалися у Вас професійні взаємини з викладачами (ділова співпраця, взаєморозуміння, довіри)?» 25,99 % магістрантів відповіли «так», 65,19 % студентів зазначили, що частково

відбувається професійна взаємодія в освітньому процесі, 8,82 % осіб відповіли «ні».

Результати відповідей студентів на 3 запитання анкети дають підстави стверджувати, що цілеспрямована, науково обґрунтована робота науково-педагогічних працівників із формування готовності студентів до професійної взаємодії не відбувається, що й актуалізує досліджувану проблему.

Уміння взаємодіяти (співпрацювати) є природним даром, так вважають 11,27 % магістрантів. На тому, що співпраця формується в освітньому процесі, наголошують 30,88 % студентів. Більше як половина опитаних, а саме 55,4 %, зазначає, що професійна взаємодія формується завдяки постійній, цілеспрямованій роботі суб'єктів освітнього процесу. Лише 7,35 % студентів схильні думати, що вміння взаємодіяти з суб'єктами освітнього процесу або є, або його немає. Ці результати, на нашу думку, засвідчують, що більшість студентів усвідомлює той факт, що професійна взаємодія 140 реалізована крізь призму діяльності (педагогічної – у нашому випадку) та спілкування. Студенти, на жаль, залишають поза увагою співпрацю, професійну взаємодію в позанавчальний час на рівні «студент – викладач», «студент – студент», «студент – викладач – роботодавець» тощо. Сучасний заклад вищої освіти має для цього широкі можливості, особливо під час реалізації завдань науково-дослідницької роботи в тісному взаємозв'язку з освітнім процесом.

Аналіз відповідей на запитання «Що, на Вашу думку, обмежує можливості професійної співтворчості викладача й студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти?» дав змогу виокремити такі причини: готовність не всіх викладачів до професійної співпраці; байдужість, небажання до професійного, колегіального спілкування; брак часу в студентів, надмірна завантаженість викладачів; низький рівень мотивації до навчання; неповага, упереджене ставлення викладачів до студентів, застарілі погляди (стереотипи) на організацію освітнього процесу. Результати відповідей підтверджують той факт, що педагогіка є дуже консервативною, важко піддається змінам.

На запитання «Чи зустріли Ви особу, яка є для Вас професійним ідеалом?» більшість магістрантів відповіла – так (77,45 %), ні – 22,55 %. Опитані відповіли на запитання «Якби Вам запропонували створити збірний образ ідеального викладача, які найважливіші характеристики Ви б назвали». Відповіді згруповані та проранжовані за низхідним принципом – від тих, що трапляються найбільш часто (табл. 2.1).

Таблиця 3.2

**Результати ранжування відповідей студентів щодо характеристик
ідеального викладача**

№ за рангом	Характеристика
1.	Гуманність (доброта, чуйність, чесність, повага, дружелюбність, толерантність, привітність, людяність).
2.	Справедливість, увічливість, педагогічний такт, щирість, відвертість, неупередженість, об'єктивність, розуміння студента, вихованість.
3.	Глибокі знання, обізнаність із дисциплін, захопленість предметом викладання.
4.	Комунікабельність, взаємодія, допомога, підтримка, взаєморозуміння, пунктуальність, викладач-радник. Розум, ерудованість, мудрість, інтелект.
5.	Ініціативність, самопрезентація, працьовитість, неординарність, стильність, цілеспрямованість.
6.	Сучасний, модерний, приємний зовнішній вигляд, впливовість, харизма.
7.	Повага до студентів у поєднанні з розумною вимогливістю, зацікавленість у професійному розвитку студентів. Уміння мотивувати, перцептивність, відповідальність, наполегливість, мобільність.

8.	Почуття гумору. Емоційна стабільність, урівноваженість, життєрадісність, стресостійкість.
----	---

Згідно з результатами опитування, студенти старших курсів, а саме магістри, надають перевагу гуманістичним, моральним якостям і тим рисам, які потрібні, на думку здобувачів вищої освіти, для оптимального спілкування, професійної взаємодії (справедливість, увічливість, педагогічний такт, щирість, відвертість, неупередженість, об'єктивність, розуміння студента, вихованість, комунікабельність, взаємодія, допомога, підтримка, взаєморозуміння, пунктуальність, викладач-радник). Фахові, професійні якості (глибокі знання, обізнаність із дисциплін, захопленість предметом викладання; розум, ерудованість, мудрість, інтелект) студенти розташували на 3-4 місцях, що засвідчує їхню важливість у роботі сучасного викладача. Не менш важливими, за висловом студентів, є такі якості викладача, як цілеспрямованість, ініціативність, працьовитість, неординарність, стильність, самопрезентація, що сприяють кращій особистісно-професійній мотивації студентів у процесі едукції. Частина студентів (28,92 %) зазначила й такі якості: сучасний, модерний, приємний зовнішній вигляд, впливовість, харизма. Під час індивідуальних бесід студенти конкретизували, який зміст вони вкладають у поняття «сучасний», «модерний». Магістри зауважили, що ці поняття варто трактувати так: «викладач, який використовує сучасні гаджети в особистому житті та в організації освітнього процесу, веде сторінки в соціальних мережах, спілкується зі студентами як з особистостями, рівними партнерами, послуговується молодіжним сленгом, уміє захопити цікавою ідеєю» тощо. Хоч це й незначна частина опитаних, але все ж майбутні викладачі педагогічних дисциплін розуміють, що педагогові сучасної вищої школи необхідно своєчасно реагувати у своїй професійній діяльності на те, що цікавить сучасну молодь, без чого вони не уявляють своє життя. Увага до такого аспекту сприятиме створенню необхідних умов для формування готовності майбутніх науково-педагогічних працівників до професійної

взаємодії. На останньому місці опинилася така якість, як почуття гумору. На нашу думку, викладачі рідко використовують у практиці своєї роботи гумор, жарт, що виконують такі важливі функції, як релаксаційна (студенти втомилися або надмірно напружені, викладач пожартував, вони посміялися, відпочили; відчувають необхідність розвитку найважливішої якості – захопленості своєю справою (одне із завдань викладача – передати студентам своє небайдуже ставлення до науки, одна з ознак цієї небайдужості – здатність знаходити у своїй професійній сфері смішне)); комунікативна (гумор – один із найважливіших шляхів формування уявлення про особистість викладача, спосіб налагодження міжособистісних контактів, якщо викладач здатний посміятися з себе, він отримує право пожартувати й на адресу студентів). Зазначимо, що ця якість має важливе значення в аспекті дослідження. Емоційна стабільність, урівноваженість, життєрадісність, стресостійкість посіли теж останню позицію в ранжуванні. Уважаємо, що магістри не звернули на них належної уваги, оскільки процес едукції на освітньому рівні магістр вирізняється вищим рівнем мотивації та цілеспрямованості студентів, ніж на рівні бакалавр.

Водночас у викладачів магістратури сформований високий рівень емоційної стабільності, стресостійкості (на рівні вищої освіти магістр переважно викладають досвідчені науково-педагогічні працівники). Студенти не відчувають цього, незважаючи на складну соціально-економічну ситуацію в Україні. На запитання «Чи доводилося Вам звертатися по пораду й допомогу до викладачів у різних життєвих ситуаціях?» студенти запропонували такі відповіді: зверталися постійно – 42,15 %, інколи – 39,22 %. Частка студентів, які взагалі не зверталися по пораду, допомогу, становить трохи більше як 18 %. Під час індивідуальних і групових бесід більшість студентів також зазначила, що викладачі для них є мудрими наставниками, радниками не лише щодо особливостей і результатів освітнього процесу, але й у питаннях життєдіяльності, міжособистісних взаємин, практичної самореалізації як майбутнього фахівця тощо.

Студенти, які взагалі не зверталися до викладачів по допомогу, не змогли пояснити причини, що засвідчує їхню слабку мотивацію в навчанні, індивідуальні психологічні особливості щодо неналежного рівня сформованості комунікативних навичок. Наступне запитання, яке запропоновано: «Із якими проблемами Ви зверталися до викладачів як до старших колег (вибір необмежений)?». 77,94 % магістрантів зазначили, що зверталися з проблемами щодо розуміння навчального матеріалу, 57,84 % респондентів потребували допомоги в пошуку додаткової літератури, 19,1 % – відчували проблеми морально-етичного характеру педагогічної діяльності, 9,8 % – просили поради щодо проблем особистого характеру, 10,78 % – прагнули сприяння в розв'язанні конфліктів з іншими викладачами закладу вищої освіти.

Студенти звертаються до викладачів здебільшого з питаннями, що пов'язані з освітнім процесом, рідше – із проблемами професійної та міжособистісної взаємодії. Це доводить недостатній рівень професійної, міжособистісної взаємодії й певну дистанцію в спілкуванні та взаєминах.

29,4 % респондентів, відповідаючи на запитання «Які стилі спілкування на рівні «викладач – студент» переважають у ваших взаєминах із викладачами?», зазначають, що спілкування відбувається на підставі захоплення творчою діяльністю.

На думку 49,5 % респондентів, домінує стиль педагогічного спілкування, який ґрунтований на дружньому ставленні. 16,7 % визнали, що в освітньому середовищі переважає спілкування-дистанція, 2,45 % опитаних зазначили, що наявне спілкування-залякування викладачами студентів в освітньому процесі ЗВО, а також спілкування-загравання, яке зовсім недопустиме, хоч і трапляється на практиці. Відповіді студентів на це запитання спонукають до висновку, що в освітньому процесі переважають стилі спілкування, які позитивно впливають на формування готовності майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії на рівні викладач – студент та на якість освітнього процесу.

Крім того, 55,4 % магістрантів цілком задоволені наданою допомогою, переважно задоволені – 32,84 % респондентів, 11,76 % дали відповідь – «частково задоволені». На запитання «Чого Ви більше потребуєте збоку викладача як фахівця-наставника?» отримано такі відповіді: 48,53 % студентів-магістрантів потребують розуміння, майже 30 % – поваги, 4,9 % зазначили, що їм потрібне інколи співчуття від викладачів, 30,88 % бажають дієвої допомоги від своїх наставників, 32,35 % – поради. Трохи більше як половина магістрантів стверджує, що потребують найбільше передання досвіду – як професійного, так і життєвого.

Отже, рівень усвідомлення студентами змісту поняття «взаємодія» є високим, вони добре розуміють особливості професійної взаємодії – рівноправної, колегіальної співпраці за взаємної поваги. Лише невелика частина магістрів аналізує цю категорію крізь призму педагогічного процесу. Поза увагою перебувають такі важливі виміри, як співпраця, професійна взаємодія в позанавчальний час на рівні «студент – викладач», «студент – студент», «студент – викладач – роботодавець». Результати дослідження також дали змогу зафіксувати відсутність цілеспрямованої, науково обґрунтованої роботи науково-педагогічних працівників із формування готовності студентів до професійної взаємодії.

Освітній процес магістрів – потенційно може забезпечити належні умови для формування в студентів готовності до професійної взаємодії, у разі дотримання педагогічних умов, окреслення змісту, добору ефективних форм, методів, технологій організації освітнього процесу та позааудиторної співпраці.

Для визначення рівня сформованості кожного досліджуваного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії розроблено 3 анкети. Передбачене оцінювання кожного з 4 рівнів готовності в межах 5 балів: високий рівень – 5 балів; достатній – 4 бали; задовільний – 3 бали; низький – 2 бали; незадовільний – 1 бал (1 бал не виявлено в студентів, тому не взято до уваги під час розрахунків). Для

вивчення сформованості мотиваційного компонента досліджуваної готовності студентам-магістрантам запропоновано взяти участь в анкетуванні та методиці (Додаток Б). Запитання в анкеті дали змогу з'ясувати, що лише 19,12 % учасників анкетування демонструють високий рівень сформованості мотиваційного компонента готовності до професійної взаємодії. Студенти, які належали до цієї групи, мають потребу в постійному вдосконаленні своєї діяльності через професійну взаємодію (співпрацю) на рівні «викладач – студент», вони прагнуть оновлювати знання, загальнопедагогічні й спеціальні вміння, використовувати засоби інтерактивних технологій у професійній діяльності.

Важливо зазначити, що за результатами анкетування студенти з високим рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного компонента мають велике бажання до оволодіння професією, прагнення до професійного розвитку й самовдосконалення, подолання труднощів у процесі професійної взаємодії. У студентів цієї групи виявлено яскраво виражену потребу у сформованості базових, загальнолюдських цінностей, що, як зазначають респонденти, повинні обов'язково бути притаманні педагогу.

Водночас 49,02 % виявили достатній рівень сформованості мотиваційного компонента готовності до професійної взаємодії. У студентів цієї групи помітно потреба у власному професійному вдосконаленні, проте їх потрібно спонукати до реалізації окреслених освітніх цілей, для них характерна нестійка мотивація до власного успіху, хоч вони добре усвідомлюють цінність педагогічної діяльності. Студенти цієї групи обстоюють позитивну позицію щодо професійної взаємодії з викладачами, однак у студентів не виявлено сильної зацікавленості самовдосконаленням, використанням засобів інтерактивних технологій в освітній діяльності.

Проведений аналіз результатів анкетування дав змогу з'ясувати, що в 31,37 % студентів відсутня чітка мотивація до професійної діяльності, наявне апатичне ставлення до професійної співпраці з викладачами. У них практично не виявлено сформованості мотиву подолання труднощів у процесі

професійної взаємодії в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Сформованість потреби до самовдосконалення, використання засобів інтерактивних технологій в освітньому процесі практично відсутня. Такі студенти демонструють задовільний рівень готовності до професійної взаємодії. Лише 0,49 % респондентів оцінив власний рівень сформованості мотиваційного компонента готовності до професійної взаємодії як низький.

Отже, ґрунтовний аналіз даних анкетування засвідчує, що більшість студентів – має невисоку мотиваційну спрямованість до професійної взаємодії на рівні «викладач – студент». Однак, студентам не притаманне стабільне прагнення до власного професійного розвитку, вони не зорієнтовані на потребу у формуванні загальнолюдських цінностей, використанні засобів інтерактивних технологій в освітньому процесі.

Для діагностики рівня сформованості когнітивно-комунікативного компонента готовності студентів до професійної взаємодії проведено анкетування (Додаток Г). Констатовано, що лише 18,14 % опитаних студентам притаманний високий рівень формування нових якостей міжособистісної професійної взаємодії, а саме: уміння вислухати, здатність розв'язувати конфлікти ситуації в освітньому середовищі, виявляти повагу до співрозмовника, однокласника, викладача, яскраво виражена здатність до організації комунікативної діяльності. Аналіз результатів засвідчив, що 46,08% студентів добре володіють знаннями з типології професійної взаємодії на рівні «викладач – студент» в освітньому середовищі закладу вищої освіти. У них виявлено вміння конструктивно переконувати, аргументувати, чітко та змістовно висловлювати власні думки в процесі виконання освітніх завдань через професійну взаємодію як із викладачами, так і з однокласниками. Студенти цієї групи вирізняються сумлінністю до освітньої діяльності, зацікавленістю в оволодінні фаховими знаннями через професійну взаємодію з викладачами, проте не завжди систематичні, цілеспрямовані на шляху до власного саморозвитку.

Водночас у 35,78 % респондентів зафіксовано задовільний рівень сформованості когнітивно-комунікативного компонента. Студенти цієї групи не мали відчуття впевненості в тому, що зможуть співпрацювати (взаємодіяти), підтримувати інтеракцію з викладачами на рівні професійних взаємин, у них на низькому рівні сформовані усвідомлення й уміння використовувати на практиці сучасні інтерактивні, інформаційно-комунікативні технології навчання та управління інформаційними потоками.

Отже, у студентів не достатньо сформований когнітивно-комунікативний компонент готовності до професійної взаємодії в освітньому процесі, використання засобів інтерактивних технологій в освітньому процесі.

Для вивчення сформованості професійно-рефлексивного компонента готовності студентів до професійної взаємодії в закладі вищої освіти використано інструментарій, поданий у додатку Д. Аналіз результатів допоміг з'ясувати, що 19,61 % респондентів мають високий рівень сформованості професійно-рефлексивного компонента, добре вміють аналізувати власну діяльність із виконання освітніх завдань, прогнозувати результати професійної взаємодії з викладачами. Студенти цієї категорії адекватно оцінюють власні комунікативні здібності, виявляють причини власних помилок і невдач, які виникають у процесі професійної взаємодії з викладачами на заняттях, усвідомлюють цінність самоосвіти як важливого складника професійного самовдосконалення. У студентів, які належать до цієї групи, добре розвинуті рефлексивні здібності, що реалізовані в здатності до власного самопізнання.

48,53 % респондентів, тобто практично половина опитаних, демонструють достатній рівень розвитку власної педагогічної рефлексії, здатність провадити й аналізувати наукову діяльність на професійному рівні. Студенти частково здатні окреслювати перед собою освітні цілі для подальшої їх реалізації. Яскраво вираженого прагнення до професійного вдосконалення в суб'єктів цієї категорії немає.

Водночас 31,86 % студентів оцінили рівень рефлексивності власної діяльності як задовільний. Магістранти не впевнені в здатності провадити

наукову діяльність на високому професійному рівні, про самоосвіту вони практично не дбають.

Результати діагностично-констатувального етапу експериментального дослідження відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати діагностичного етапу експериментального дослідження

Компоненти готовності	Рівні готовності до взаємодії				Середній показник
	Високий	Достатній	Задовільний	Низький	
Мотиваційний	19,12	49,02	31,37	0,49	3,9
Когнітивно- комунікативний	18,14	46,08	35,78	0	3,8
Професійно- рефлексивний	19,61	48,53	31,86	0	3,9
Узагальнені показники готовності	19,12	47,55	33,33	0	3,9

Аналіз отриманих даних спонукає до висновку про те, що високий рівень сформованості готовності студентів до конструктивної взаємодії простежуваний у 19,12 % учасників, достатній – у 47,55 % студентів, задовільний – у 33,33 % осіб.

За результатами дослідження студентів із низьким рівнем не виявлено.

Отже, отримані відомості доводять необхідність удосконалення освітнього процесу для формування готовності студентів до конструктивної взаємодії на рівні «викладач – студент». На основі аналізу результатів діагностично-констатувального етапу, виокремлено й теоретично обґрунтовано технологічний підхід та педагогічні умови формування конструктивної взаємодії викладачів та студентів.

2.2. Технологічний підхід формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів у закладах вищої освіти

Нині в освітньому середовищі спостерігається традиційна орієнтованість на взаємовідношення між викладацьким складом і студентами, в якій немає сталої практики, спрямованої на конструктивну взаємодію суб'єктів цього процесу. Проте саме сьогодні, все виразніше інтерес суспільства до проблеми конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО [118].

Наше дослідження спрямоване на визначення особливостей конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО. Ми досліджували необхідні педагогічні умови (забезпечення готовності викладачів до реалізації конструктивної взаємодії із студентами; врахування комунікативних знань, умінь і навичок студентів в процесі конструктивної взаємодії; створення емоційно-позитивного фону конструктивної взаємодії викладачів і студентів; поєднання фронтальної, парної і групової взаємодії; створення ситуації успіху; розробка навчально-методичного забезпечення) і структурні компоненти (когнітивно-комунікативний, ціннісно-мотиваційний, рефлексія) для найбільш ефективної конструктивної взаємодії викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО.

Нині виникає необхідність формувати майбутнього професіонала з певними позитивними внутрішніми мотивами, спрямованістю, які мають не просто зовнішній прояв, а поведінковий пріоритет. У педагогіці існує велика кількість моделей педагогічної структури спілкування, що виходять з різних теорій особистості, з різних параметрів і завдань індивідуальних градацій [100, с. 36].

Технологічний підхід формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО передбачає наступний зміст: процес моделювання, відношення моделі і модельованого об'єкту відносно властивий аспектів функціонування, що цікавлять нас в певних умовах, в тому числі модельованих ситуаціях [96, с. 320]. У рамках технологічного підходу

формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО враховується модель педагогічної структури спілкування, побудованої на основі поєднання схем вітчизняної педагогіки, розроблених С.Л. Рубінштейном, А.Н. Леонтьєвим, а також вимог нормативних документів у сфері вищої освіти [72;98]. На сьогодні в моделях навчання студентів ЗВО перевага віддається предметній складовій, що доповнюється механізмами педагогічної підтримки студентів і психолого-педагогічному супроводу [5, с. 9].

Викладачеві ЗВО за технологічного підходу формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО відводиться важлива роль по створенню умов, що підвищують якість навчання у вузі і розвиток комунікативної складової за допомогою використання сучасних методів навчання (групова дискусія, рольова або ділова гра, аналіз проблемних ситуацій, та ін.). В такому разі предметом вивчення, є не тільки знакова система навчальної інформація, де студент займає позицію «у відповідь», але і проявляє активність у відповідь на дії викладачів, що управляють, оскільки в майбутньому від нього вимагатиметься активність, ініціатива і уміння комунікувати, взаємодіяти з іншими людьми.

Студентам відповідно до технологічного підходу формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів рекомендовано брати участь в соціально-педагогічних ситуаціях, що вимагають знаходження способів вибору своїх дій для набуття комунікативного досвіду, що важливо для майбутньої професії. Діяльність викладача в умовах представленої педагогічної моделі конструктивної взаємодії спрямована на пізнання студентами мотивів, реалізацію потреб, переорієнтацію вибору їх дій, що сприяє розвитку активності самої особистості студента як майбутнього професіонала відповідно до фаз розвитку. Тому технологічний підхід конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО враховує принципи вікового, індивідуального розвитку студентів і послідовно виконує свою роль у становленні їх майбутнього досвіду взаємодії [17, с. 10].

Технологія конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО включає структуру і зміст поетапної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що впливають на якість навчання і підвищення спрямованості на майбутню професію. Технологічний підхід підпорядковує мету – підвищення якості навчання на основі конструктивної взаємодії викладачів і студентів; етапи конструктивної взаємодії викладачів і студентів (підготовчо– організаційний, мотиваційний, аналітичний); форми навчання при конструктивній взаємодії; комплекс педагогічних засобів навчання; функції викладачів при конструктивній взаємодії із студентами; рівні конструктивної взаємодії; фази об'єктно-суб'єктного перетворення студентів при конструктивній взаємодії; задоволення потреб студентів при конструктивній взаємодії; результат – висока якість навчання на основі конструктивної взаємодії викладачів та студентів.

У науковій літературі визначено рівні конструктивної взаємодії: високий, середній, низький, відповідно до об'єктно-суб'єктних фаз. Об'єктивній фазі відповідає низький рівень, який характеризується невизначеністю в спрямованості на «справу» і «взаємодію», нестійким відношенням до процесу навчання, невпевненістю у власних позиціях, прагненню до самостійності, самопізнання. Об'єктно-суб'єктна фаза характеризується середнім рівнем, він характеризується тим, що у студентів активізується потреба в пізнанні, переконання окреслюють зміст. Студенти активно діють. Отримується новий соціально-моральний досвід. З'являються потреби в саморегуляції і адекватних самооцінках. Суб'єктній фазі відповідає високий рівень, він характеризується усвідомленням соціально-моральних норм, які набувають великого значення для студентів. Студент формує свій внутрішній світ і міжособисті стосунки. Незадоволення своїми успіхами в навчанні народжує потребу в самовдосконаленні [36, с. 70].

Технологічний підхід формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів передбачає використання наступних методів навчання, що застосовуються на етапах взаємодії викладачів і студентів: наочні і практичні

методи, метод стимулювання і мотивації навчання, пояснювально-ілюстративний метод, метод контролю в навчанні, метод проблемного викладу; активне навчання. Представлена система презентує такі активні методи навчання, як проблемна лекція, лекція-візуалізація, семінар-дискусія, ролева гра, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, метод мозкового штурму, робота з науковою літературою, рецензування студентських робіт, складання тестів та ін. Робота викладача є головним резервом підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців. Вона створює наступні педагогічні умови:

- 1) забезпечення готовності викладачів до реалізації конструктивної взаємодії із студентами;
- 2) врахування комунікативних знань, умінь і навичок студентів в процесі конструктивної взаємодії;
- 3) створення емоційно-позитивного фону конструктивної взаємодії викладачів і студентів;
- 4) поєднання фронтальної, парної і групової взаємодії;
- 5) створення ситуації успіху;
- 6) розробка навчально-методичного забезпечення [33, с. 25].

При взаємодії викладача і студентів, у ЗВО необхідно пам'ятати, що навчальні мотиви часто трансформуються в професійні, надаючи для студента особистий сенс. Важливим у вивченні навчальних предметів, є активні, проблемні і інші методи, вживані викладачем в конструктивній взаємодії із студентами на заняттях. Використання різних форм і методів сприяє підвищенню якості навчання [49, с. 200]. Різноманітні методи навчання у ЗВО, як основи, конструктивного взаємодії викладачів і студентів, проводяться з метою формування таких характеристик сучасного випускника ЗВО, які розвивають його компетентність, мобільність, конкурентоспроможність в цілому.

Когнітивний (пізнавальний) і поведінковий рівні побудови освітнього процесу передбачають застосування активних методів і форм навчання – комунікативні вправи, ділові і рольові ігри, розбір проблемних завдань, аналіз

конкретних ситуацій та ін. Це дозволяє направити прояви студентів в простір усвідомлення та переосмислення; підвищити комунікативну компетентність кожного в оцінці проблемних ситуацій і, як наслідок, підвищити готовність до позитивної зміни своєї спрямованості «на справу і «на взаємодію».

Науковець Ковальчук Л. представляє наступний характер взаємодії викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО:

1. Соціально-психологічний клімат в колективі:
 - а) зачатки психологічного клімату;
 - б) формування психологічного клімату.
2. Міжособисті і міжгрупові механізми взаємодії:
 - а) рефлексія і емпатія;
 - б) особиста ідентифікація;
 - в) психологічні ігри;
 - г) стереотипізація;
 - д) упередження [63, с. 20].

На практичних заняттях студентам необхідно пропонувати творчі завдання і вправи. Їх метою є створення у студентів комунікативних здібностей, ситуації отримання досвіду досягнення поставлених цілей, взаємодії з однокурсниками, стимулювання інтересу до майбутньої професії.

На заняттях слід застосовувати метод аналізу конкретних ситуацій. Він створює величезні можливості для розвитку досвіду науково-творчої діяльності студентів. Проведення таких ситуацій дозволяє студентам самим брати участь безпосередньо в науково-творчій діяльності. Цей метод спрямований на розвиток у студентів уміння аналізувати нестандартні завдання, здібності виробляти і приймати певні рішення, уміння взаємодіяти з учасниками цього процесу.

Заняття із використанням активних методів навчання розвивають у студентів образне мислення, сприяють взаємодії з однокурсниками і викладачем, залучають, їх в майбутню діяльність, стимулюють до самостійного вивчення матеріалу і його застосування на практиці.

При конструктивній взаємодії викладача і студентів (спрямованість на справу) застосовуються рольові ігри, кейс-метод.

Сьогодні існує велика кількість методів активного навчання (групова дискусія, рольова або ділова гра, тренінг і так далі), які розвивають знання, уміння, навички майбутніх фахівців. Але особливий інтерес серед них викликає кейс-метод [4, с. 11]. Сьогодні ефективність цього методу для підготовки і навчання фахівців в практичній області діяльності є загальноновизнаною; він знаходить широке застосування в такій сфері діяльності, як освіта. Практичне або семінарське заняття з використанням кейс-методу є імітацією реальної події, що поєднує в собі адекватне віддзеркалення реальної дійсності, а також варіантність навчання. Кейс-метод – це ділова гра в мініатюрі, оскільки він поєднує в собі майбутню діяльність фахівця з ігровою. Суть цього методу: учбовий матеріал подається студентам у вигляді проблем (кейсів), а знання – отримуються в результаті активної і творчої дослідницької роботи. Причому кейс–метод припускає активну участь в обговоренні ділової ситуації як студентів, так і викладача. Мета цього методу – активізація студентів, що підвищує ефективність навчання в цілому, а також підвищує рівень навчальної мотивації за рахунок стимулювання професійного інтересу учасників до навчального процесу. Ефективність заняття багато в чому залежить від уміння викладача організовувати групову роботу, у тому числі направляти бесіду в потрібне русло, контролювати час в процесі групової роботи, залучати до дискусії усіх студентів, організовувати коректний зворотний зв'язок з учасниками групи, давати своєчасні посилення на літературу, узагальнювати отримані результати і підводити підсумки [24, с. 321].

Кейс-метод як форма підготовки майбутніх фахівців дозволяє успішно вирішити наступні завдання:

- студенти опановують навички і прийоми аналізу ситуації;
- студенти набувають навичок застосування теоретичних знань для аналізу практичних проблем;

- студенти наочно представляють особливості прийняття різних підходів до розробки плану дій, орієнтованих на кінцевий результат;
- студенти набувають навичок чіткого викладання власної точки зору в усній і письмовій формі;
- студенти виробляють вміння переконливо обґрунтовувати, і захищати, свою точку зору;
- студенти вчаться приймати самостійні рішення на основі групового аналізу ситуації, а також отримувати користь зі своїх і чужих помилок, спираючись на дані зворотнього зв'язку [46, с. 395].

На практичних заняттях слід широко використовувати проблемні ситуації.

Така ситуація розробляється і реалізовується з урахуванням ряду принципів, що забезпечують ефективність її використання в освітньому процесі:

- проблемна ситуація відповідає цілям підготовки студентів;
- проблемна ситуація є максимально наближеною до дійсності;
- ситуація підібрана так, щоб студенти могли користуватися різними шляхами вирішення проблеми.

У цій діловій грі студенти вчаться формувати потреби в спілкуванні з викладачем і з однокурсниками; співпереживати, творчо працювати.

Широко сьогодні застосовуються навчальні тренінги в освітньому процесі ЗВО.

У тренінгу студентам пропонується дотримуватися наступних принципів:

1. Принцип активності. В процесі тренінгу студенти залучаються до спеціально розроблених вправ (програвання ситуації, виконання завдань, спостереження за поведінкою інших). Досягненню мети тренінгу сприяє активна участь студентів.

2. Принцип творчої, креативної позиції (студенти орієнтуються на спрямованість «на справу» і «на взаємодію»). В ході тренінгу студенти вчаться

розуміти свої особисті можливості. Викладач готує і організовує такі ситуації, які дають «можливість студентам тренувати нові здібності і поведінку».

3. Принцип усвідомлення (рефлексії) поведінки. В процесі занять поведінка студентів перекладається з імпульсивної на рівень, що дозволяє робити зміни у своїх позиціях, думках в ході тренінгу.

4. Принцип партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування. Реалізація цього принципу створює в групі атмосферу безпеки, довіри, яка дозволяє учасникам експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок.

Викладачеві ЗВО за технологічного підходу формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів відводиться важлива роль по створенню умов для інноваційного процесу навчання у ЗВО і розвитку комунікативної складової за допомогою використання сучасних методів навчання (групові дискусії, рольова або ділова гра, розбір проблемної ситуації та ін.), реалізації функцій взаємодії для активного стимулювання мотивації студентів. Діяльність викладача в умовах технологічного підходу формування конструктивної взаємодії спрямована на пізнання студентами мотивів, реалізацію потреб, переорієнтацію вибору їх дій і сприяє розвитку активності самої особистості студента- як майбутнього професіонала. Тому технологічний підхід формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО за Козевою О.М. враховує принципи вікового, індивідуального розвитку студентів і послідовно виконує свою роль в становленні їх майбутнього досвіду, взаємодії.

Технологічний підхід формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО дозволяє студентам в ході взаємодії з викладачем ефективно використовувати свою індивідуальність, актуалізувати, механізми рефлексії, ідентифікації [80].

Характеристика навчання студентів виражається в наступному: методологічна свідомість матеріалу, що відбирається для майбутньої професійної роботи; складність завдань має бути посиленою для виконання

студентами-першокурсниками; послідовність подачі матеріалу з урахуванням логіки предмета і засвоєння; дозування матеріалу для роботи, що відповідає віковим особливостям і навчальним можливостям студентів.

Конструктивна взаємодія викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО представляє цілісний акт по реалізації навчальних цілей, досягнень результатів, і представляють єдність трьох етапів: підготовчо-організаційного, мотиваційного, аналітичного [99, с. 95].

Перший етап включає постановку цілей і прогнозування результатів щодо створення єдиного простору взаєморозуміння позицій.

Другий етап передбачає активність щодо реалізації мети і розвитку конструктивної взаємодії викладачів і студентів, а також представляє цілісний процес спілкування :

- інтерес викладачів і студентів до проблеми і прагнення її задовольнити;
- спільна розробка, усвідомлення і прийняття мети взаємодії;
- створення єдиного контакту, формування почуття «МИ» (викладачів і студентів);
- створення цілісного простору взаєморозуміння позицій;
- активне обговорення стратегії і тактики побудови конструктивної взаємодії викладачів і студентів у виробленні позитивної діяльності і самоаналізу;
- взаємно активний відбір засобів і способів вирішення проблеми, ситуації;
- активність (обох сторін: викладачів і студентів) в реалізації знайдених шляхів рішення;
- активність викладачів і студентів в обміні інформацією, зворотному зв'язку.

Третій етап є логічним завершенням конструктивної взаємодії викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО і включає активність викладачів і студентів в аналізі, самоаналізі і оцінці отриманого результату; самоаналіз; взаємну задоволеність ходом і результатом взаємодії.

Отже, технологічний підхід формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів включає взаємозв'язок етапів, функцій конструктивної взаємодії викладачів і студентів, комплекс педагогічних засобів навчання, фаз об'єктно-суб'єктного перетворення студентів і рівнів конструктивної взаємодії викладачів і студентів.

2.3 Характеристика педагогічних умов конструктивної взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі ЗВО

Теоретико-методологічний аналіз змісту дає нам основу констатувати, що цей процес варто розглянути з точки зору чинників і педагогічних умов, створених викладачами шляхом взаємодії із студентами, які підвищують якість навчання у ЗВО.

Філософські, психологічні і педагогічні словники поняття «чинник» трактують як: діюча сила, те, що впливає, визначає, перетворює – це причина, імпульси, які здатні впливати; істотна обставина в якому-небудь процесі (М. В. Гомезо, Е.Ф. Губський, Н.И. Конюхів, Б.Г. Мещери). Чинники можуть мати три педагогічні значення: позитивне, нейтральне або негативне. На думку І.Ф. Берегової, чинники існують об'єктивно, їх можна виявити, проаналізувати і врахувати в педагогічній діяльності, умови ж створюються викладачем, тобто їх можна змінювати, тим самим надаючи чинникам позитивну спрямованість [100, с. 41]. Отже, саме в діяльності чинники проявляються, розвиваються і досягають результатів, простежується їх відношення з такими властивостями особистості як: цілеспрямованість, працьовитість, які сприяють досягненню успіху в діяльності. С.В. Кривцова, С.В. Мухаматуліна відмічають, що задоволеність викладачем своєю роботою, знання ним своєї дисципліни – усе це є чинником його успішної професійної діяльності у ЗВО. Цей чинник

передбачає позитивну спрямованість, якщо будуть дотримані такі умови, як: уміння представити хороші знання, пробудити до них інтерес студентів, організувати контроль за їх сприйняттям, засвоєнням. Вказаний чинник може грати негативну роль, це відбувається, коли викладач демонструє низький рівень професійного росту, незадоволення роботою, зневажливо відноситься до студентів і вважає їх нездібними до вивчення тієї або іншої дисципліни [106, с. 62]. Організуючи навчальний процес і взаємодію із студентами, викладачеві необхідно враховувати конкретні чинники, що впливають на підвищення якості навчання у вищій школі та умови, в яких вони набувають позитивну спрямованість.

Чинники розглядаються в якості причин, основних рушійних сил процесу розвитку. У теоретичних і прикладних психолого-педагогічних дослідженнях при аналізі категорії «чинники» прийнято підкреслювати їх переважно суб'єктивний характер (Б.Ф. Лом). Виділяють наступні чинники розвитку особистості: індивідуальні (формування потреби і готовності особистості до розвитку свого потенціалу, врахування здібностей); соціальні (розвиток соціальної активності студентів, вироблення оптимальних способів їх соціальної взаємодії); функціональні (Е.Н. Богданов, Н.В. Кузьміна, З.І. Тюмасева).

Розглядаючи проблему конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО, необхідно проаналізувати зміст поняття «педагогічні умови» (включення викладачами студентів в цілеспрямовану і мотивовану учбову діяльність; проведення різних форм, і методів роботи; наділення студентів суб'єктністю, підвищення їх самооцінки) [107. С. 200].

У психолого-педагогічній літературі існує безліч понять «умова», але для нашого дослідження необхідно з'ясувати характерні педагогічні умови, що оптимізують конструктивну взаємодію викладачів і студентів у ЗВО. У філософській науці поняття «умова» – це те, від чого залежить щось інше, що робить можливою наявність процесу, стану; становить відмінність від

причини, яка, з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія результат), і від основи, яка є логічною умовою наслідку [115, с. 469]. На думку С. І. Ожегова, «умова» – це обставина, від якої що-небудь залежить.

Умови конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО розглядаються в наукових працях А.А. Бодалева, М. В. Буланова-Топорковой, А.А. Вербицького, І.А. Зимовою, П. І. Підкасистого, Л.М. Фрідмана та ін.

У цій частині роботи ми ставимо завдання теоретичного обґрунтування педагогічних умов конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчанням ЗВО.

У сфері освіти відзначається, що педагогічні умови конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу потрібні для особистих проявів (сенси, мотиви, прагнення до самореалізації, самоактуалізації, потреба в самоствердженні та ін.) студентів. Дидактичним прийомом створення цих умов є ситуація, особисто значуща для студентів. А. Бойко називає її особисто-орієнтованою ситуацією, що актуалізує сили саморозвитку студента [17]. Кожен викладач по-своєму створює ці умови, але обов'язково виходить з переконання, що навчальний процес – сфера самоствердження особистості студента. Найважливішим елементом створення такої особисто стверджуючої ситуації у взаємодії викладача із студентами є: вибір (учбовий вибір, посилене завдання); самостійна постановка мети і її досягнення під контролем власної свідомості і волі; реалізація ролі співавтора навчального процесу; подолання перешкоди, що вимагає прояву волі і переживання радості власного відкриття; відчуття власної значущості для інших людей; самоаналіз і самооцінка своїх досягнень; прийняття нових цінностей; усвідомлення своєї відповідальності та ін. [112, 189].

Для конструктивної взаємодії викладачів і студентів на заняттях необхідно створювати такі педагогічні умови, які задовольняють основні потреби студентів у спілкуванні, в розумінні іншого і себе, емоційному прийнятті і самоактуалізації. [127]. Такими умовами, на нашу думку, повинні виступати:

- ✓ забезпечення готовності викладачів до реалізації конструктивної взаємодії із студентами;
- ✓ врахування комунікативних знань, умінь і навичок студентів в процесі конструктивної взаємодії;
- ✓ створення емоційно-позитивного фону конструктивної взаємодії викладачів та студентів;
- ✓ поєднання фронтальної, парної і групової взаємодії;
- ✓ створення ситуації успіху.

У ефективній взаємодії у вищій школі велику роль відіграє забезпечення готовності викладачів до реалізації конструктивної взаємодії із студентами, а також врахування комунікативних знань, умінь і навичок студентів в процесі конструктивної взаємодії. Звідси виникає необхідність розгляду цих педагогічних умов відповідно до становлення суб'єкт-суб'єктних стосунків в процесі навчання у ЗВО. У вивченні цієї проблеми ми опираємося на аксіологічний підхід М.С. Каган, який припускає, що в суб'єктно-суб'єктних стосунках важливе осмислення, полюсами якого є цінність і оцінка, що утворюються особливою формою зв'язку об'єкта і суб'єкта. Оцінки суспільства, викладачів стають оцінками студентів. На його думку, ціннісне відношення як усі культурні явища, має зміст, форму прояву і різні рівні (психологічні, педагогічні, культурологічні і так далі). Ціннісне відношення розглядається з боку суб'єкта і реалізується двояко - як віднесення до цінності оцінюваного об'єкту і як його осмислення. Осмислити, на його думку, означає наділити сенсом [14]. Цей філософський погляд, що розглядає людину, діяльність, поведінку, в концептуальному просторі суб'єктно-об'єктних стосунків виявляє сенс в цьому просторі як спосіб виявлення суб'єктом значення об'єкту для свого суб'єктивного буття, іншими словами як надання цінності усьому, що входить в простір культури зі світу природи і усьому, що створено самою культурою. Оскільки об'єкт сам по собі не має сенсу і набуває того або іншого сенсу лише в досягненні і оцінці його суб'єктом [4, с. 15].

Формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів, входить в складнішу систему взаємодії в освітньому процесі, який реалізується усередині освітньої системи. У цій системі в тісній взаємодії знаходяться такі її підсистеми, як управління (міністерство, відділи освіти), адміністрація (ректорат, кафедри, викладацькі колективи, групи). Конструктивна взаємодія проявляється в співпраці як формі спільній, спрямованій на досягнення загального результату, діяльності і спілкуванні. Початковим етапом конструктивної взаємодії в педагогічній системі ЗВО є «викладач – спільно діючи зі студентами», а значить, кінцевий етап цієї взаємодії – «спільно діючі студенти – викладач» має на увазі досить високий рівень розвитку студентів як суб'єктів навчальної діяльності. Цілісну структуру взаємодії викладачів і студентів утворюють суб'єкт-об'єктні і суб'єкт– суб'єктні стосунки. Перший тип взаємин («суб'єкт-об'єкт») характеризує відношення студента до дисциплін, що вивчається ним, другий тип («суб'єкт-суб'єкт») – до інших студентів [8, с. 12]. У системі таких стосунків важливий взаємозв'язок між усіма її компонентами, такими, як відношення студентів до цілей і змісту навчання; стосунки студентів між собою і до викладачів; умови, в яких протікає освітній процес.

За допомогою взаємодії суб'єктів освітнього процесу йде пошук цінності, і він відбувається у будь-якому випадку, незалежно від того, що людина оцінює в даний момент – середовище або самого себе. Пошук приводить індивіда до процесу пізнання і самопізнання. Пізнання себе, як і всяке пізнання, відмічав А.Н. Леонтьєв, «починається з виділення зовнішніх, поверхневих властивостей і є результатом порівняння, аналізу і узагальнення, виділення істотного» [72, с. 303]. Отже, ціннісне осмислення студента може реалізуватися в конструктивній взаємодії з викладачами, що передбачає суб'єкт-суб'єктні стосунки. У зв'язку з цим відмітимо, що, ґрунтуючись на професійній специфіці суб'єкт-суб'єктних взаємин викладачів і студентів, потрібна конкретизація навчального матеріалу як важливого елементу в постановці мети. В цьому випадку виправданими будуть професійно особисті

ситуації спілкування студентів, що створюються викладачами в структурі заняття. Це також визначає необхідний елемент навчальної діяльності – її усвідомленість [72, с. 303].

Таким чином, в умовах ЗВО існують: суб'єкт-суб'єктні стосунки, де об'єктом є студент, група; суб'єкт-суб'єктні стосунки, при яких викладач взаємодіє з студентами на основі партнерських стосунків. Звідси, взаємодія, заснована на суб'єкт-суб'єктних стосунках, проявляється в співпраці, яка здійснюється в атмосфері творчості і сприяє гуманізації навчання.

Для взаємодії суб'єктів освітнього процесу важливими педагогічними умовами є: створення ситуації успіху і емоційно-позитивного фону конструктивної взаємодії викладачів і студентів. Ці умови необхідно розглядати при обліку рефлексії на заняттях [60, с. 128]. Взаємини рефлексій викладача і студентів на лекціях, семінарах тісно пов'язані з високим рівнем творчості, в професійній сфері, з усвідомленням себе – у цій позиції і ефективністю своєї діяльності, з осмисленням її не лише «для себе», але і «для інших» [60, с. 138]. Взаємини рефлексій – це той механізм, який, допомагає викладачеві у взаємодії із студентами для створення ситуації успіху, емоційно-позитивного фону на заняттях. «Рефлексія на, себе є, по суті справи, не що інше, як здатність поставити себе на місце іншого, засвоїти стосунки інших до себе» [60, с. 150]. Високий рівень взаємин рефлексій дає можливість суб'єктам освітнього процесу подивитися на свою працю з позиції іншої людини. Вони визначають взаємодії його до себе як до суб'єкта діяльності. Здатність порівнювати, зіставляти самосвідомість з поглядами інших учасників взаємодії, на думку М.І. Станкіна, допомагає викладачеві усвідомити те, як він сприймається, оцінюється іншими – студентами, колегами, адміністрацією.

С.О. Моргунова і В.П. Зінченко дають наступне визначення «рефлексії»: «розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення самого себе – власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, своїх завдань, призначення» [83, с. 115].

У педагогічній літературі рефлексією називається розуміння самого себе і іншої людини за допомогою розуму, логіки, слова і усвідомлення того, як я насправді сприймаюся і оцінююся іншими [60, с. 29]. Для розвитку рефлексії на заняттях викладачеві у взаємодії із студентами потрібно використовувати як метод зворотного зв'язку, так і метод самоспостереження. Суть цього методу полягає в тому, що викладач «вдивляється» у внутрішні стани, психічні переживання, явища душевного життя, стосунки, образи, представлення, бажання, вольові процеси студента, що важливо для їх ефективної конструктивної взаємодії. Для становлення і активізації стосунків рефлексій потрібна особливу внутрішню роботу студента по осмисленню, тлумаченню, розумінню. Стосунки рефлексій проходять активне становлення через самоспостереження. У самоспостереженні студент відстежує образи, думки, переживання, що зв'язують його з навколишньою дійсністю. Викладачеві необхідно показувати рефлексію своєї поведінки на заняттях так, як він уміє рефлексувати, повністю усвідомлює проблеми студентів, не конфліктує зі студентами, а також уміє будувати конструктивні взаємини з колегами [60, с. 90]. Отже, демонстрація рефлексії на заняттях - це властивості суб'єктів освітнього процесу, які створюють сприятливі емоційні стосунки, скорочують емоційну дистанцію, збільшують емоційну близькість викладача із студентом, без яких сьогодні неможливо формувати конструктивну взаємодію викладачів і студентів в процесі навчання у ЗВО.

Особа, схильна до рефлексії, багаторазово програє в думці власну точку зору і поведінку партнера по спілкуванню, легко змінює свій образ дій у разі потреби. Чим складніше внутрішнє життя особистості, тим повніше рефлексія, чим краще вихована людина, тим більше прагне вона розібратися в послідовності або суперечності, своєї поведінки, усвідомити свої недоліки і виправити їх [60, с. 197]. Розвинутий інтелект не гарантує об'єктивної самооцінки, оскільки відношення до себе залежить не стільки від розумового розвитку, скільки від комунікативних рис вдачі особистості, від її емоційного світу. Особистість увесь час веде діалог сама з собою. Вона знаходить

опонента в самій собі і конфліктує з ним, визначає зміст свого мислення і діяльності. Якості рефлексій допомагають викладачам знайти правильний підхід до студентів, уникнути бажання підвищити голос, покарати їх. Взаємодіючи із студентами, викладачі періодично подумки відтворюють їх переживання на увесь період тривалих контактів з ними. Викладач, що володіє високим рівнем рефлексії на заняттях, є управлінцем по відношенню до самого собі і своїм вчинкам і дослідником по- відношенню до студентів (наприклад, розуміє, що підвищена емоційність студента робить його нерозбірливим в прагненні взаємодіяти з однокурсниками і викладачами) [59, с. 33].

Однією з методологічних передумов розгляду найбільш адекватних взаємодій викладачів і студентів стали основні положення гуманістичної психології (А. Маслоу, До. Роджерс) про групову психолого-педагогічну роботу, де головним визнається звернення до рефлексії і самоактуалізації. Такою формою навчання і розвитку студентів стала система розвиваючих тренінгів (комунікативні, мотиваційні, професійні компетенції) [109, с. 382]. Під тренінгом розуміють активну форму навчання студентів, спрямовану на діагностику, перетворення суб'єктного досвіду студентів і себе в якості суб'єкта становлення майбутньої діяльності. Програми тренінгів створюють обстановку для формування пізнавальної і емоційної активності студентів; сприяють дії на власну свідомість, розвитку і вдосконаленню знань, умінь, якостей, що забезпечують самоорганізацію студентів в рішенні проблем майбутньої діяльності. В ході інтенсивної взаємодії викладач і студенти в тренінгах починають замислюватися, усвідомлюючи себе, свої дії, регулюючи тим самим своє навчання [112, с. 95]. Викладач створює умови для зацікавленості в оцінках студентів один одного і процесу самовиховання. Усе це сприяє також розвитку відповідальності, ініціативності, самостійності в становленні потенційних фахівців. Тренінгова колективна робота в студентській групі є «соціальним оазисом», в якому, на думку О.В. Янжула, створюється атмосфера для формування розвиваючого соціального середовища і подолання деформацій особистості сучасної молоді [119, с. 68].

Таким чином, рефлексія на заняттях допомагає створенню ситуації успіху, емоційно-позитивного фону конструктивної взаємодії викладачів і студентів, зайняти місце оцінки як механізму соціального і особистого порівняння, враховує психічний і емоційний стани усіх учасників освітнього процесу і гармонізує стосунки викладачів і студентів на усіх етапах спілкування в процесі навчання у ЗВО.

Сьогодні одним з напрямів інтенсифікації навчання, на нашу думку, є створення таких педагогічних умов, як розробка викладачами навчально-методичного забезпечення; поєднання фронтальної, парної і групової взаємодії на заняттях для свідомості якості навчання, включення у цей процес студентів не лише на рівні інтелектуальної і соціальної, а також особистої активності. В зв'язку з цим потрібне застосування на заняттях активних методів і реалізації проблемного навчання, оскільки це розвиває творчі здібностей особистості, необхідні майбутньому фахівцеві [107, с. 195].

Створення сучасних методів навчання в процесі навчання студентів, їх впровадження в систему навчання ЗВО і підвищення рівня майбутніх фахівців є пріоритетним завданням розвитку сучасної освіти. Аналіз методів навчання є основою конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО. Дидактичні принципи навчання визначають зміст, методологію, форми і методи процесу навчання. Правильне використання принципів теорії навчання лежить в основі конструктивної взаємодії викладача із студентами при побудові навчального плану, при розробці такої структури заняття, яка б стимулювала творчу активність студентів, зацікавлювала їх і тим самим дозволяла домагатися високих результатів навчання [111, с. 496]. Дидактичні положення у поєднанні з цілями- і методами виховної роботи створюють основу для грамотного, кваліфікованого проведення різних форм навчальної роботи, таких як лекційні і семінарські заняття, лабораторні або практичні роботи і так далі.

Під методами навчання слід розуміти здібності взаємодії навчальної роботи викладача і організації навчально-пізнавальної діяльності студентів по

вирішенню різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння матеріалом. М.В. Буланова-Топоркова вважає, що методи навчання – це система способів діяльності викладача і студентів, спрямованої на оволодіння знаннями, уміннями, навичками, і на процес виховання. Без відповідних методів навчання, що впливають на конструктивну взаємодію, неможливо реалізувати цілі і завдання навчання студентів, досягти засвоєння ними певного змісту навчального матеріалу. В процесі навчання метод виступає як впорядкований спосіб взаємозв'язаної діяльності викладача і студентів по досягненню певних навчально-виховних цілей. З цієї точки зору кожен метод органічно включає навчальну роботу викладача (виклад, пояснення нового матеріалу) і організацію активної учбово-пізнавальної діяльності студентів. Тобто, викладач, з одного боку, сам пояснює матеріал, а з іншої – прагне стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів (спонукає їх до роздуму, самостійного формулювання висновків) [102, с. 142].

Існують різні класифікації методів, навчання: за джерелами інформації і характером сприйняття інформації – словесні, наочні і практичні; за дидактичними завданнями, що реалізуються на цьому етапі навчання відносять: формування знань, формування умінь і навичок, творчої діяльності, закріплення, перевірки, знань; за характером пізнавальної діяльності студентів і засвоєнням інформаційного матеріалу – пояснювально-ілюстративний, проблемний виклад, пошуковий [46, с. 122]. Ю.К. Бабанський виділяє три групи методів навчання : «організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (індуктивні і дедуктивні, самостійна робота і робота під керівництвом викладача); метод стимулювання і мотивації навчання; метод контролю і самоконтролю в навчанні» [1, с. 221].

Основною метою сучасної освіти є актуалізація змісту і методів навчання за рахунок активного використання в навчальному процесі результатів і методів наукового пошуку, підвищення ефективності самостійної творчої роботи студентів; впровадження в навчальний процес інноваційних методів, що передбачають формування знань з метою отримання нового

інтелектуального продукту; створення ефективної системи для викладачів і студентів, що забезпечує свободу у виборі форм і методів навчання, механізм соціального порівняння і самовизначення майбутнього спеціаліста.

Дослідження в цієї області показали, що абсолютно нові підходи до якості навчання, зажадали зміни методологічних принципів організації навчальних занять у ЗВО, визначення завдань професійної підготовки майбутнього фахівця. Сьогодні зміст освіти у ЗВО необхідно організовувати так, щоб для кожного студента були створені умови, при яких його перехід до практичної діяльності був би продовженням отриманих у ЗВО знань, умінь і навичок [34, с. 8].

Нині існує величезна безліч методів розвитку знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, що підвищують якість навчання у ЗВО. Найбільш перспективними, на думку Г.С. Нікіфорова, М.А. Дмитрієвої, В.М. Снеткової, є методи, що дозволяють організувати навчальний процес з урахуванням професійної спрямованості навчання студентів, а також з орієнтацією на особистість кожного студента, його інтереси схильності і задатки [40]. Підвищення ефективності таких методів можливе тільки за умови переважання на усіх етапах навчального процесу у ЗВО творчої, дослідницько-пошукової діяльності студентів над виконавською; відходу від одноманітності змісту, засобів і організаційних форм навчання. І.В. Нікітіна підкреслює: «потреба включення до складу професійно орієнтованого навчання провідних методів ігрового навчання була обумовлена необхідністю підвищення мотивації студентів до вивчення змісту навчальної дисципліни шляхом навчання в контексті майбутньої діяльності» [87, с. 208].

Основу вибору методів для навчання майбутніх фахівців складають: індивідуальні особливості і початковий рівень знань студентів; відбір видів діяльності, адекватних цілям засвоєння і віковому розвитку студентів. Методи навчання орієнтують на пошук нової інформації для вирішення проблем, на самостійний вибір шляхів досягнення мети; проблемно-розвиваючі методи, орієнтовані на формування творчого системного мислення; навчання

критичному осмисленню навчального матеріалу, поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності [97, с. 84].

Викладачеві ЗВО при підборі різних методів необхідно використовувати гуманістичні принципи, що визнають унікальність особистості студента як суб'єкта навчання і виховання, як головну цінність з усім своїм внутрішнім світом (Я.Л. Коломинський, А.В. Петрівський, Н.А. Подимов). Базуючись на дослідженнях Б.А. Сосновського, ми визначаємо важливість змісту сучасного діалогу викладачів із студентами в різних формах роботи, що забезпечують правдиву і неспотворену подачу інформації по формуванню життєвих цінностей. Реалізуючи методи навчання, а також свою оцінну діяльність, викладачі повинні використовувати знання своєї самооцінки, оцінки професійної спрямованості, здібності до рефлексії на заняттях, емпатичному слуханню, уміння встановлювати зворотний зв'язок (П.І. Зразків, О.В. Соловійова, М.І. Станкін). Методи навчання у ЗВО, на думку авторів А.А. Вербицького і Н.А. Бакшаєвої, підвищують мотиви в структурі навчальної діяльності, динамічно моделюють майбутню діяльність студентів.

Дидактичний принцип активності особистості в навчанні і майбутньому самовизначенні обумовлює систему вимог до навчальної діяльності студента і педагогічної діяльності викладача у єдиному освітньому процесі. У цю систему входять зовнішні і внутрішні чинники, потреби і мотиви, що утворюють ієрархію. Співвідношення цих характеристик визначає вибір змісту конкретних форм взаємодії (фронтальна, парна, групова) і методів навчання, умови організації усього процесу формування активної, творчої особистості [81, с.3]. Проблема пошуку методів активізації конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО гостро ставилася в різний час різними авторами. Пропонувалися найрізноманітніші варіанти її рішення: збільшення об'єму інформації, що викладалася, прискорення процесів прочитування; створення особливих психолого-педагогічних умов; посилення контрольних форм в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю; широке використання технічних засобів навчання.

На сьогодні одним із завдань освіти є оволодіння викладачами сучасними активними методами творчого перетворення світу. Процес творчості для студентів включає відкриття нового: нових об'єктів, нових знань, нових проблем, нових методів їх рішення. У зв'язку з цим проблемне навчання як творчий процес представляється у вигляді рішення нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними ж методами. Тренувальні завдання пропонуються студентам для закріплення знань і вдосконалення навичок; а проблемні завдання – це завжди пошук нового способу рішення [21, с. 12].

Проблемне навчання трактується як система методів і засобів, що забезпечують можливості творчої участі нових знань студентів в процесі засвоєння, формування творчого мислення і пізнавальних інтересів особистості [39, с. 411]. Отже, проблемним навчанням можна назвати навчання рішенню нестандартних завдань, в ході якого студенти засвоюють нові знання, уміння і навички, а також конструктивно взаємодіють з викладачем і однокурсниками у ЗВО. Суть проблемного навчання полягає в тому, що викладач не повідомляє знання в готовому вигляді, а ставить перед групою студентів проблемні завдання, спонукаючи шукати шляхи і засоби їх вирішення. Головне в проблемному навчанні – сам процес пошуку і вибору вірних, оптимальних рішень, тобто послідовна робота, а не швидкий вихід на рішення.

У психолого-педагогічній літературі виділено три головні умови успішності проблемного навчання [45, с. 87]:

- забезпечення достатньої мотивації здатної викликати інтерес до змісту проблеми;
- забезпечення посиленості роботи з проблемами (раціональне співвідношення відомого і невідомого), що виникають на кожному етапі;
- значущість інформації, що отримується при вирішенні проблеми.

Сьогодні нові варіанти подачі лекційного матеріалу (проблемна лекція, лекція – візуалізація, лекція – прес-конференція) спрямовані як на

інтенсифікацію навчального процесу, на розвиток особистих якостей студентів, так і на їх конструктивну взаємодію з викладачем. На відміну від традиційної інформаційної лекції, на якій підноситься і пояснюється готова інформація, що підлягає запам'ятовуванню, на проблемній лекції нове знання вводить як невідоме, яке необхідно «відкрити». Завдання викладача – створивши проблемну ситуацію (проблемною називається така ситуація виконання практичного або теоретичного завдання, при якій раніше засвоєні знання виявляються недостатніми і виникає потреба в нових знаннях) [39, с. 412], спонукати студентів до пошуків вирішення проблеми, підводячи їх до шуканої мети, що веде до їх конструктивної взаємодії на занятті. Для цього новий теоретичний матеріал представляється у формі проблемного завдання. У її умові є протиріччя, які необхідно виявити і вирішити. В ході їх вирішення і у підсумку – як результат – студенти набувають у взаємодії з викладачем нове потрібне знання. Таким чином, процес пізнання студентів при цій формі викладу інформації наближається до пошукової, дослідницької діяльності [71]. Головна умова – реалізувати принцип проблемності при відборі і обробці лекційного матеріалу, змісту і при його розгортанні безпосередньо на лекції у формі діалогічної взаємодії [82]. У процесі проблемної лекції у студентів забезпечуються розвиток конструктивної взаємодії з викладачем, теоретичного мислення, пізнавального інтересу до змісту предмета, підвищується професійна мотивація, корпоративність.

Лекцію-візуалізацію в сучасній педагогіці відносять до нових можливостей реалізації принципу наочності. Психолого-педагогічні дослідження показують, що наочність не лише сприяє успішнішій взаємодії викладачів і студентів, а також сприйняттю і запам'ятовуванню навчального матеріалу студентами, а також дозволяє глибше проникнути в сутність пізнаваних явищ [1, с.162].

Наступною формою проблемного навчання, що впливає на конструктивну взаємодію викладача і студентів, є лекція – прес-конференція. В процесі лекції – прес-конференції викладач просить студентів задавати йому

письмово питання по цій темі. Впродовж декількох хвилин студенти формулюють питання, що найбільш цікавлять їх, і передають викладачеві, який впродовж 3-5 хвилин сортує питання за їх змістом і починає лекцію. Ця лекція викладається не як відповіді на питання, а як зв'язний текст, в процесі викладу якого формулюються відповіді. У кінці лекції викладач проводить аналіз відповідей як віддзеркалення інтересів і знань студентів. Таку лекцію можна проводити на початку теми з метою виявити потреб, кола інтересів групи, його (її) модель: установки, можливості; в середині, коли вона спрямована на залучення студентів до вузлових моментів курсу і систематизацію знань; у кінці – для визначення перспектив розвитку засвоєного змісту [1. С.166].

Окрім конструктивної взаємодії викладача і студентів на вищеописаних видах лекцій, необхідно відмітити значну роль семінару при взаємодії суб'єктів навчального процесу у ЗВО [39, 44, 162]. Його головна мета – забезпечити студентам можливість опанувати навички і уміння використання теоретичного знання стосовно особливостей галузі, що вивчається. Для конструктивної взаємодії із студентами викладачам на семінарі необхідно вирішувати наступні завдання: розвиток творчого мислення; пізнавальна мотивація; використання знань в навчальних умовах (оволодіння мовою відповідної науки, навичками операції формулюваннями поняттями, визначеннями; оволодіння уміннями і навичками постановки і рішення інтелектуальних проблем і завдань, спростування, відстоювання своєї точки зору) [46, с.197]. Пошуки адекватних форм для конструктивної взаємодії викладача і студентів привели до колективної форми організації семінарського заняття за принципом «круглого столу». Ця форма відображає особливості сучасного професійного спілкування на виробництві. На такому семінарі здійснюються співпраця і взаємодопомога, кожен студент має право на інтелектуальну активність, зацікавлений в досягненні спільної мети семінарів, бере участь в колективному виробленні висновків і рішень. В умовах спільної роботи студент займає активну позицію. Найадекватніше принцип «круглого

столу» реалізується на семінарі-дискусії. Семінар-дискусія – це діалогічна взаємодія викладача і студентів, в процесі якого через спільну участь обговорюються і вирішуються теоретичні і практичні проблеми курсу. На обговорення виносяться актуальні проблемні питання дисципліни [46, с. 206].

Отже, семінар – це завжди безпосередній контакт із студентами, встановлення довірливих стосунків, продуктивна конструктивна взаємодія викладача і студентів (семінарські- заняття можуть запам'ятатися на все життя за товариську близькість, психологічний клімат колективу, атмосферу наукової співтворчості, взаєморозуміння).

Особливий вплив для конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО, на нашу думку, представляють наступні активні методи навчання – рольова гра, аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, метод мозкового штурму, суть яких полягає у створенні педагогічних умов, сприяючих прояву інтелектуальної, особистої і соціальної активності студентів.

Розігрування ролей (рольова гра) – імітаційний ігровий метод активного навчання, що характеризується наступними ознаками: наявність завдання (проблеми) і розподіл ролей між учасниками її рішення; взаємодія учасників заняття (кожен з учасників відповідно до своєї ролі може погоджуватися або не погоджуватися з думкою інших учасників, висловлювати свою думку і так далі); введення викладачем в процес заняття умов (викладач може перервати обговорення і повідомити деякі нові відомості, які треба врахувати при рішенні поставленої задачі, направити обговорення в інше русло); оцінка результатів обговорення і підведення підсумків гри викладачем і студентами [45, с.39]. Ця форма гри сприяє формуванню у майбутніх фахівців зацікавленого відношення до постановки і вирішення науково-виробничої проблеми, самостійності мислення; вчить їх об'єктивності в дослідницькій роботі; виробляє у студентів навички коректної поведінки в постановці проблеми, і в обговоренні ходу і результатів її рішення в процесі реальних дискусій і науково-практичних конференцій, вільного обміну поглядами, ідеями, знаннями і досвідом з обговорюваних на них питань. Розігрування

ролей, на наш погляд, є результативним методом конструктивної взаємодії викладача і студентів, оскільки вирішує організаційні, управлінські завдання циклу гуманітарних дисциплін; а також сприяє рефлексії суб'єктів, освітнього процесу, позитивному психологічному клімату колективу.

Аналіз конкретних ситуацій, на наш погляд, це ефективний метод активізації учбово-пізнавальної діяльності студентів, а також їх конструктивних взаємодій з викладачами. Цей метод характеризується наступними ознаками: наявність конкретної ситуації; розробка групою (підгрупами або індивідуально) варіантів рішення ситуації); публічний захист розроблених варіантів вирішення ситуацій з наступним опануванням; підведення підсумків і оцінка результатів заняття. Така форма створює величезні можливості для розвитку досвіду науково-творчої діяльності майбутніх фахівців. Проведення аналізу конкретних ситуацій на основі посилення інтеграції освіти, науки і виробництва дозволяють студентам побачити не імітації, різних професійних ситуацій на виробництві, а самим брати участь безпосередньо в науково-творчій діяльності [77, с. 33. Оскільки метод конкретних ситуацій спрямований на розвиток умінь аналізувати нестандартні завдання, здібності виробляти і приймати певні рішення, умінню взаємодіяти з учасниками цього процесу, використовувати його можна при конструктивній взаємодії викладачів і студентів на різних курсах.

За А.А. Вербицьким, предметний і соціальний зміст майбутньої діяльності студентів моделюється в навчальному процесі усіма дидактичними засобами, формами, методами, серед яких одне з основних місць займає ділова гра як форма активного діяльнісного навчання. Гра в умовах сучасної освітньої системи ЗВО є, як вважає С.Я. Бізяєва, способом інтерактивного навчання. Імітаційна модель, в якій відображено дидактично оброблений (узагальнення, спрощення і проблематизація) фрагмент професійної реальності, є предметною основою майбутньої професійної діяльності [22. С. 187]. Ділова гра є формою відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, фахівцем, моделюваннями таких систем стосунків, які

характерні для цієї діяльності як цілого. За допомогою знакових засобів (мова, графіки, таблиці, документи) в діловій грі відтворюється професійна обстановка, схожа за основними сутнісними характеристикам з реальною [166]. Вона є відтворенням контексту майбутньої праці в його предметному і соціальному аспектах. Ця гра імітує предметний контекст-обстановку умовної практики і соціальний контекст, в якому студент взаємодіє з представниками інших ролевих позицій.

Таким чином, в діловій грі реалізується цілісна форма колективної навчальної діяльності на цілісному ж об'єкті – на моделі умов і діалектики виробництва, професійній діяльності. У контекстному навчанні знання засвоюються не про запас, для майбутнього, а забезпечують ігрові дії студента в реальному процесі ділової гри. Одночасно студент разом зі знаннями набуває спеціальну компетенцію – навички спеціальної взаємодії і управління людьми, колегіальність, уміння керувати і підкорятися, отже, ділова гра виховує особисті якості, прискорює процес соціалізації. В процесі гри освоюються норми професійних дій, норми соціальних взаємодій [36, с. 74]. Творча активність студента в діловій грі стимулюється тим, що гра дозволяє відчувати значущість свого «Я». Закомплексованість і скутість на основі інтересу змінюються активністю, зібраністю. Цей інтерес викликає позитивні емоції, задає творчу спрямованість особистості, збільшує темпи і результати мислення. Ділова гра насичує міжрольове спілкування морально–психологічним змістом і самоорганізує ділову співпрацю.

Наступний метод, що ефективно впливає на конструктивну взаємодію викладачів і студентів, – це «метод мозкового штурму», який уперше був запропонований А. Осборном в 40-х роках XX століття в США. Він полягає в тому, що для вирішення проблеми (завдання) декілька студентів під керівництвом викладача можуть вчитися вільно, обговорювати проблему, висловлювати припущення про шляхи її рішення, не піклуючись про цілеспрямованість своїх дій, висловлювати якомога більше ідей в невимушеній, неформальній обстановці. При цьому у них виховується уміння

проявляти підвищену терпимість один до одного в процесі спільної науково-дослідної діяльності [40, с. 68]. Останнім часом отримує розвиток різновид у формі «тіньового мозкового штурму». Початковим по суті цього методу є те, що не кожна людина може творчо працювати, генерувати ідеї у присутності сторонніх осіб і при активному їх втручанні: вона хоч і здатна генерувати ідеї, але потребує для цього повної самоти і тиші. Тому при «тіньовому мозковому штурмі» формують дві підгрупи генераторів: перша з них – генератори, що висувують ідеї в ході звичайного мозкового штурму, друга – тіньова, яка не бере участі в обговореннях першої групи. Для цього можуть створюватися «тіньові кабінети», які розміщуються в інших приміщеннях, звідки останні за допомогою телемонітора стежать за діяльністю першої підгрупи; ідеї, що виникають у них, записують і передають «експертам».

Отже, реалізація викладачами педагогічних умов, таких як забезпечення готовності викладачів до реалізації конструктивної взаємодії із студентами; врахування комунікативних знань, умінь і навичок студентів в процесі конструктивної взаємодії; створення емоційно-позитивного фону конструктивної взаємодії викладачів і студентів; поєднання фронтальної, парної і групової взаємодії; створення ситуації успіху враховує наступні принципи: системності, адаптивності, активності, суб'єктності, розвитку, проблемності, обліку вікових особливостей, викладу матеріалу у відповідності з методами пізнання, мотиваційної готовності, актуалізації розширення суб'єктного досвіду. Створення вище перелічених умов у ЗВО дозволяє сформувати конструктивну взаємодію викладачів і студентів у закладах вищої освіти як чинника підвищення якості навчання.

Висновки до другого розділу

Проблема конструктивної взаємодії викладачів і студентів набуває актуальності з появою нових вимог до якості навчання, що пред'являються до ЗВО ринком освітніх послуг і ринком праці, повноправним учасником яких є сучасна освіта. Система якості навчання орієнтується на розвиток особистості, підготовку її до вирішення нестандартних проблем (М.А. Дреміна, Л.А. Обухова, А.А. Почечун). Вивчення цієї теми ми розглянули з точки зору таких понять, як «якість», «навчання», «якість навчання», «чинник».

У психолого-педагогічних дослідженнях відмічають великий вплив структурних компонентів взаємодії викладачів і студентів на якість навчання у ЗВО, виділяючи когнітивно-особистий, емоційно-поведінковий, організаційно-діяльнісний компоненти (М.Т. Громова, А.К. Маркова); конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний компоненти (А.А. Деркач, И.А. Зимова, В. А. Сластьонін).

Констатувальний етап дослідження передбачав діагностику сучасного стану сформованості у студентів конструктивної взаємодії з використанням конкретизованих компонентів, критеріїв, показників і рівнів. Результати констатувального етапу засвідчили потребу в удосконаленні процесу формування конструктивної взаємодії викладачів та студентів у закладах вищої освіти (переважання достатнього та задовільного рівнів готовності до конструктивної взаємодії – 47, 55 % і 33, 33%).

Більшість досліджень по вивченню педагогічних умов були проведені на основі вивчення методів навчання, параметрів самооцінки, «Я-концепції» студентів, оскільки система мотивів, ідеалів, інтересів складається чіткіше саме до студентського віку.

У сучасній педагогічній літературі недостатньо розкриті сутність та специфіку педагогічних умов конструктивної взаємодії викладачів та студентів у ЗВО в їх позитивних та негативних аспектах, характер взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників, формування різних типів оцінок, характерологічних якостей стосовно студентського віку та педагогічної

діяльності. Інтерес до цієї області досліджень в цілому продовжує зростати, показником є його зміщення в область рішення проблем спрямованості студента, формування у нього цінностей, професійного розвитку. Розгляд психолого-педагогічної літератури виявив, що конструктивна взаємодія викладачів і студентів як чинник підвищення якості навчання у ЗВО відображає систему стосунків суб'єкта до соціальної дійсності, виражається в його переживаннях і реалізується ним в спільній діяльності з іншими людьми. Розвиток конструктивної взаємодії у студентів потребує підвищення ролі і значущості викладачів, педагогічного колективу і може служити творчим імпульсом для підвищення якості навчання у ЗВО, поліпшення позитивного морального клімату студентсько-викладацького колективу.

На основі вивченого теоретичного матеріалу ми виділили наступні структурні компоненти конструктивної взаємодії викладачів і студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО: когнітивно-комунікативний, ціннісно-мотиваційний, рефлексія. Критеріями сформованості цих компонентів є – комунікативні уміння і навички, знання основ конструктивної взаємодії; освоєння цінностей і мотивів, позитивне відношення до професійної діяльності; самооцінка і самоаналіз.

Конструктивна взаємодія викладачів і студентів, на нашу думку, вимагає створення таких педагогічних умов, як забезпечення готовності викладачів до реалізації конструктивної взаємодії із студентами; врахування комунікативних знань, умінь і навичок студентів в процесі конструктивної взаємодії; створення емоційно-позитивного фону конструктивної взаємодії викладачів і студентів; поєднання фронтальної, парної і групової взаємодії; створення ситуації успіху.

Технологічний підхід формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів у ЗВО і окреслені в ній форми і методи взаємодії (ділові ігри, кейс-метод, рішення проблемних ситуацій, робота з картками, захист рефератів та ін.), на нашу думку, сприятимуть самовизначенню і спрямованості особистості студентів як майбутніх фахівців; формуватимуть їх комунікацію.

ВИСНОВКИ

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

Основною метою даної роботи, було визначення змісту конструктивної взаємодії викладачів та студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО. Методологія конструктивної взаємодії в цілому будується на основі закону розвитку систем, результату оволодіння студентом індивідуальною особистою неповторністю досвіду, визначення особливостей конструктивної взаємодії, способів регулювання поведінки.

Ідеї організації конструктивної педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі розкрито у працях відомих українських педагогів Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Теоретичні аспекти соціальної та освітньої взаємодії обґрунтовано в дослідженнях провідних науковців у галузі педагогічної психології – Ш. Амонашвілі, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтєва. З позиції психології спілкування процеси міжособистісної взаємодії розглянуто у працях Г. Андреєвої, О. Бодальова, А. Добровича, М. Кагана, В. Кан-Калика, В. Куніциної, Б. Ломова, Є. Мелібруди, А. Мудрика тощо. Деякі аспекти цих процесів з огляду особистісно-діяльнісного підходу до навчання аналізують Є. Бондаревська, І. Бех, І. Зязюн, В. Рибалка, В. Серіков,

О. Орлов, І. Якіманська. У контексті навчального співробітництва цю проблему досліджують А. Вербицький, Х. Лійметс, В. Ляудіс, А. Маркова, О. Петровський, В. Рубцова, Д. Фельдштейн.

Дослідження конструктивної взаємодії викладачів та студентів як чинника підвищення якості навчання у ЗВО виявило, що дана проблема є актуальною на сучасному етапі розвитку освіти. Як показують дослідження, педагогічні умови конструктивної взаємодії, викладачів та студентів націлені на орієнтацію студентів, на осмислення ними свого «Я» в майбутній діяльності, що передбачає ініціативність в пізнанні суб'єктно-суб'єктних стосунків; перетворення навколишнього світу та себе, що визначає результат вчинків та індивідуальний життєвий шлях.

На підставі аналізу наукових досліджень суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студента розглядаємо як двосторонній взаємозв'язок рівноправних партнерів, які охоплені спільною діяльністю, виявляють з власної ініціативи високу активність, спрямовані на досягнення спільної мети, захоплені процесом. У такому сенсі педагогічна взаємодія ґрунтується на співпраці, налагодженні й підтримці рівноправних стосунків прийнятті й розумінні кожного, організації діалогу. Рівноправність і партнерство суб'єктів навчального процесу у вищій школі виявляється в об'єднанні викладача і студентів у спільноту, в організації взаємодіяльності з позиції “ми, “разом”. Механізми суб'єкт суб'єктної взаємодії означають погодженість дій викладача і студентів на когнітивному, емоційно-мотиваційному, діяльнісному рівнях та охоплюють їхнє взаєморозуміння, співпереживання й спільне захоплення процесом, співпрацю. У єдності зазначені механізми забезпечують психологічний контакт між суб'єктами навчального процесу. Однак умовою виникнення контакту є прояв кожним партнером поваги один до одного, толерантності й емпатійності.

Рушійною силою процесу навчання у ЗВО є створення педагогічних умов конструктивної взаємодії викладачів та студентів. У нашому дослідженні показано, що механізм суб'єктивного відображення взаємодії з викладачем

спонукає студента до оволодіння новими способами дій, формами поведінки в майбутній професії, а зміст рівня цілеспрямованості характеризують його позиції.

Недостатня сформованість комунікативного досвіду студентів призводить до виникнення у них тривожних станів з викладачами на заняттях, що вимагають побудови конструктивної взаємодії, внаслідок чого знижуються рівень критичності та активність в пізнанні спрямованості «на справу», «на взаємодію» і позитивних цінностей.

Під формуванням, рівнів готовності студентів до майбутньої діяльності ми розуміли процес переходу від зовнішньої мотивації до прийняття внутрішньої особисто-професійної мотивації.

На діагностично-експериментальному етапі дослідження з'ясовано стан сформованості конструктивної взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі ЗВО; конкретизовано компоненти, критерії, показники, рівні досліджуваної якості; виокремлено, теоретично особливості даного процесу: описано технологічний підхід та обґрунтовано педагогічні умови формування конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО.

Структурними компонентами конструктивної взаємодії викладачів та студентів в даному дослідженні є: когнітивно-комунікативний, ціннісно-мотиваційний та рефлексія. Основними педагогічними умовами технологічного підходу формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів є: забезпечення готовності викладачів до реалізації конструктивної взаємодії із студентами; врахування комунікативних знань, умінь та навичок студентів в процесі конструктивної взаємодії; створення емоційно-позитивного фону конструктивної взаємодії викладачів і студентів; поєднання фронтальної, парної та групової взаємодії; створення ситуації успіху.

Організація педагогічної взаємодії зі студентами у процесі формування у них умінь й навичок передбачає таку структуру:

- ✓ моделювання когнітивної стратегії виконання дій студентами;

- ✓ організація первинних спроб виконання студентами процедур з використанням опорних моделей, стратегій за цілеспрямованою підтримкою викладач;
- ✓ виконання студентами різноманітних завдань з поступовим усуненням підтримки викладача;
- ✓ залучення студентів до словесного проговорення (артикуляції) виконаних дій;
- ✓ стимулювання студентів до рефлексії когнітивних дій відповідно до концептуальної моделі, стратегії.

Як показує аналіз літератури, в педагогіці існує велика кількість моделей педагогічної структури спілкування, що виходять з різних теорій розвитку особистості, з різних параметрів та завдань, особистих градацій, але сьогодні виникає необхідність формувати майбутнього професіонала із певною позитивною внутрішньою спрямованістю, які мають не просто зовнішній прояв, а поведінковий орієнтир. Дієвість окресленого технологічного підходу формування конструктивної взаємодії викладачів і студентів включає мету, етапи, функції конструктивної взаємодії викладачів та студентів у ЗВО; комплекс педагогічних засобів навчання, об'єктно-суб'єктні фази, рівні конструктивної взаємодії викладачів та студентів; результат. Спеціально підібрані вправи, методи та умови їх організації дозволяють спрямовувати потенційні прояви студентів в простір усвідомлення та переосмислення, підвищити комунікативну компетентність кожного в оцінці проблемних ситуацій і, як наслідок, підвищити готовність до позитивної зміни своєї спрямованості «на справу» і «на взаємодію» ще з початкового навчання у ЗВО.

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів в освітньому процесі вищої школи розглядаємо як двосторонній взаємозв'язок рівноправних партнерів. Функції викладача й студента в організації навчального процесу, їхні суб'єктні ролі у міжособистісній взаємодії мають свою специфіку й визначаються певною відмінністю. В організації педагогічної взаємодії викладач виконує функції організатора, опікуна

процесу, в якому забезпечує належний рівень педагогічного керівництва, педагогічного супроводу студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Типи суб'єкт-суб'єктної взаємодії залежать від дидактичної мети, завдань навчального процесу, педагогічних ситуацій та визначають міру втручання викладача у процес, а також рівень активності студентів. Отже, застосувавши особисто-орієнтований, діяльнісний, компетентісний, гуманістичний підходи в освіті, використавши педагогічну модель конструктивної взаємодії викладачів та студентів у ЗВО можна створити умови співпраці та співробітництва викладачів і студентів.

Подальша робота з вивчення конструктивної взаємодії викладачів та студентів як фактора підвищення якості навчання у вузі може бути присвячена пошуку перспективних напрямів взаємодії викладачів та студентів, підготовці викладачів до проектування педагогічних умов, розробленню технологій організації даного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. М.: Университетское, 1990. 560 с.
3. Андрущук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 14. С. 15–19.
4. Андрущук І. В. Наукові підходи до підготовки майбутніх вчителів технологій як суб'єктів педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія № 5. 2016. № 54. С. 14–19.
5. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5–9.
6. Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть. *Вища освіта*. 2001. № 2. С. 5–13.
7. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). 2-ге вид., доп. Житомир: ПП «Рута», 2008. 232 с.
8. Батченко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 5–20.
9. Белозерцев Е. П. Гуманистические основания педагогической подготовки учителя. *Гуманизация образования*. 1994. № 2. С. 34–42.
10. Беспалько В. П., Беспалько Л. В. Педагогическая технология. М.: Знание, 1989. 54 с.
11. Бех І. Виховні закони у благодійному житті особистості. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 39–42.
12. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.

13. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: кол. монографія / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
14. Бобловський О. Міжкультурна взаємодія в умовах глобалізації. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2015. URL: <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2423>
15. Бобрицька В. І. Сучасні освітні реформи: виклики та перспективи. *Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення Нової української школи: матер. Міжнародн. наук.-практ. конф., м. Київ, 2 грудня 2016 року*. Київ: НПУ імені Драгоманова, 2017. С. 21–25.
16. Бодальов О., Бодалев А. Психология общения: изб.психол. тр. 2-е изд.М.: НПО «МОДЭК», 2002. 256 с.
17. Бойко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини у педагогічному процесі загальноосвітньої і вищої школи. *Педагогічні науки*. 2012. № 54. С. 5–14.
18. Большая энциклопедия психологических тестов.М.:Изд-во Эксмо,2006.416 с.
19. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентоздатності випускника педагогічного ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць*. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання». 2007. Вип. 6. С. 3–9.
20. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ: Ірпінь, 2001. 1440 с.
21. Ващенко Л. С. Уміння вчитися – ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43. Вип. 5. С. 1–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_3 (дата звернення: 02.02.2020).

22. Велитченко Л. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
23. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: АПН СССР, 1956. 379 с.
24. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302–347.
25. Воєвутко Н. Ю. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки вчителів України. URL : http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/voyevutko.n.yu_current_trends_of_modernization_of_teacher_training_in_ukraine.pdf
26. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
27. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: «Книжный дом «Университет», 2000. 336 с.
28. Гнатик Л. М., Баран М. М., Васькович І. М. Психолого-педагогічні проблеми спілкування викладача та студента. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2013. Вип. 23.3. С. 380–385.
29. Голярдик Н. А., Дика Л. Л. Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні та психологічні науки. 2014. Вип. 2 (71). С. 64–73.
30. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя. *Вопросы психологии*. 1975. № 1. С. 110–111.
31. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: метод. поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
32. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 552 с.
33. Гращенкова В. В., Крамаровська Г. К. Нові відносини викладач-студент у сучасному освітньому просторі. *Актуальні питання застосування на*

- практиці досягнень сучасної педагогіки і психології: зб. тез Міжнар. наук.практ. конф. (13–14 травня 2016 р.). Харків: СО «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 24–28.*
34. Гура О. І. Якість професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах: проблемний аналіз. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: матеріали II Міжнар. наук.-пр. конф. Частина 2. м. Луганськ, 2–5 жовтня 2005 р. Луганськ: Альмаматер, 2005. С. 6–12.*
 35. Данилова Г. С. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології. *Освіта і управління*. 2008. Т. 11. № 1. С. 35–46.
 36. Дегтярьова Г. Педагогічна взаємодія у контексті якісної професійної підготовки фахівців у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 64–74.
 37. Дем'яненко Н. М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління. *Вища освіта України*. 2011. № 3. Т. 1. С. 8–81.
 38. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 15.07.2017).
 39. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
 40. Десятов Т. М. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку в масштабах геополітичних регіонів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. № 2. С. 66–70.
 41. Долинська Л. В., Ціннісні орієнтації як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів. Пенькова О. І. Обумовленість сімейної взаємодії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. Вип. 38. С. 84–90.

42. Долинська Л. В., Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.
43. Дробязко Ю. І. Співробітництво викладача і студента в процесі формування комунікативних умінь та навичок. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1058> (дата звернення: 02.02.20).
44. Другов О. Проблеми та напрями модернізації вищої освіти в Україні. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2010. № 5. С. 127–135.
45. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології в процесі викладання навчальних дисциплін*: зб. наук.-метод. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. 261 с.
46. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 444 с.
47. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. Вип. 7. С. 135–138.
48. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
49. Желанова В. В. Провідні напрями та тенденції дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. № 35. С. 197–207. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_28 (дата звернення: 02.02.20).
50. Желанова В. В. Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 118–122.

51. Заброцький М. М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. Т. 7. Вип. 9. С. 77–84.
52. Зарішняк І. М. Сутність дидактичної емоційної взаємодії «викладач–студент». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2008. № 23. С. 52–55.
54. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–44.
55. Золотухіна С. Т., Зеленська Л. Д. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історикопедагогічний аспект). Харків: ХНПУ, 2007. 185 с.
56. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2011. № 1.33. С. 22–27.
57. Кавуненко Н. В. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності. *Студентський альманах: збірник магістерських робіт*. Київ: Інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2012. С. 421.
58. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
59. Капська А. Й., Долинська Л. В., Карпенко О. Г., Филипчук В. С. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 87 с.
60. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.

61. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: респ. наук. зб./ відп. ред. О.В. Киричук*. Київ: Освіта, 1991. Вип. 42. С. 3–12.
62. Кирьякова А. В., Ольховая Т. А. Диагностическое исследование развития аксиологического потенциала преподавателей университета. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2014. № 2 (163). С. 105–111.
63. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник*. 2005. № 19. Ч. 2. С. 17–25.
64. Кожушко С. П. Професійна взаємодія та її характеристики. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. №38–39. С. 247–252. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_39 (дата звернення: 02.02.20).
65. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]*. Педагогічні науки. 2014. Вип. 65. С. 243–247.
66. Костюшко Ю. О. Обґрунтування моделі конструктивної міжособистісної взаємодії. *Проблеми освіти: наук-метод. зб.* Київ, 2015. № 85. Спецвип. С. 73–79.
67. Кремень В. Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. *Вища школа*. 2002. № 8. С. 3–11.
68. Крюкова Є. С. Актуальність використання інтерактивних педагогічних технологій навчання у формуванні професійних умінь студентів-магістрантів. *Проблеми освіти*. 2012. Вип. 73. С. 72–76.
69. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. 211 с.
70. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495с.

71. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн: «Валгус», 1980. 334 с.
72. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2001. С. 302–305.
73. Левшин М. Оновлення змісту багаторівневої професійно-педагогічної підготовки фахівців. *Збірник наукових праць ПереяславХмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди*. 2007. Вип. 22–23. С. 24–30.
74. Лисак Н. О. Педагогічна взаємодія у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Педагогіка та психологія*. 2011. № 40 (2). С. 35–41.
75. Ліннік О. Моделювання освітньо-професійного середовища ВНЗ як сфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Інноваційні моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*: кол. моногр. / наук. ред. В. В. Докучаєва. Луганськ: ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. С. 181–212.
76. Лузан П. Г., Кручек В. А. Провідні детермінанти формування культури педагогічної взаємодії. *Вісник Національної академії оборони України*: зб. наук. праць. Київ, 2010. С. 70–75.
77. Матвієнко О. В. Теоретичні аспекти забезпечення педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі школи. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2009. №1. С. 32–39.
78. Матійків І. М. Емоційна компетентність педагога як чинник позитивної взаємодії в професійному середовищі. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи*: збірка наукових праць. 2017. № 16. С. 468–472.
79. Мафтин Л.В., Романюк С.З., Предик А.А. Формування позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах освітніх змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. № 5-6 (99-100). С.214-224.
<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/21.pdf>
80. Мафтин, Лариса. Концепція провадження професійної компетентності педагога в просторі інноваційної освітньої діяльності/ Honcharuk,V.,

- Pohoda,O., Popovych,S., Fedorenko,O., Filipchuk,N., Maftyn, L. (2021). O conceito de condução da competência inovadora dos professores no espaço das atividades pedagógicas. *Laplace Em Revista*, 7(3), p.103-110.
81. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.
 82. Монахов В. М. Системный подход к методическому раскрытию прогностического потенциала образовательных стандартов. *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 6. С. 117–126.
 83. Моргунова С. О. Суть соціальної взаємодії як педагогічної категорії. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових статей. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2016. № СХХІХ (129). С. 114–122.
 84. Мясищев В. М. Психология отношений. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995. 356 с.
 85. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 02.02.20).
 86. Ничкало Н. Г. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
 87. Нікітіна І. В., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 1 (28). С. 206–211.
 88. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освіт. політики: кол. монографія*. Київ: К.І.С., 2004. С. 7–24.

89. Оніпко В. Розвиток партнерських взаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III – IV рівня акредитації. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2014. №14. С. 193–201.
90. Пак Л. Особенности конструирования субъект-ориентированного содержания образовательной деятельности студента в условиях вуза. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2009. Т. 11. № 4 (5). С. 1126–1130.
91. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.
92. Петровский А. В., Калинин В. К., Котова И. Б. Личностноразвивающее взаимодействие. Ростов на-Дону: Феникс, 1993. 213 с.
93. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
94. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2003. № 5. С. 65–69.
95. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Серія: Стратегія, методологія. 2014. Вип. 45. С. 125–136.
96. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(2). С. 315–322.
97. 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.
98. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
99. 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.
100. Сисоєва С. О. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Освітологія*. 2013. № 2. С. 36–45.

101. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А. В. Семенової]. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.
102. 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.
103. Сухомлинський В. О. Слово про слово. Слово вчителя в моральному вихованні. Вибр. тв.: в 5 т. Київ: «Радянська школа», 1977. Т. 5.
104. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. Вип. 3. С. 90–92.
105. Тесленко В. В. Критерії та показники особистісно-професійного розвитку соціального педагога. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2018. № 1. С. 41–45.
106. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка; Харків: Каравела, 2006. 300 с.
107. Томашевська М. О. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць. Сєверодонецьк, 2019. Вип. 5 (92). С. 194–204.
108. Томашевська М. О. Колегіальна професійна співпраця (взаємодія) викладача та студентів магістратури як важлива умова професійного становлення майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Молодь і ринок: щомісячний наук.-пед. журнал*. Дрогобич. 2017. №12(155). С. 141–143.
109. Томашевська М. О. Взаємодія викладача і студента як умова ефективної професійної підготовки майбутніх педагогів. *Матеріали XXIX 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.
110. Томашевська М. О. Компоненти готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мукачево, 25–26 жовтня 2018 року). Мукачево, 2018. С. 394–396.
 111. Томашевська М. О. Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мукачево, 24–25 жовтня 2019 року). Мукачево, 2019, С. 496–498.
 112. 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. Мукачево, 2017. Вип. 1 (5). С. 95–98.
 113. Томашевська М. О. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі «викладач – студент» у сучасному освітньому ВНЗ. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Мукачево, 2017. Вип. 2(5). С. 160–162.
 114. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. *Історія української школи і педагогіки: хрестом.* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Знання, 2005. С. 237–246.
 115. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФА, 1998. 576 с.
 116. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток як психолого-педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2015. Вип. 18. С. 248–254.
 117. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Донецьк: НГУ, 2014. 120 с.

118. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. URL: <http://www.mon.gov.ua>.
119. Янжула О. В. Взаємозв'язок комунікативної компетентності та групової взаємодії. *Наукові записки Вінницького державного пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. № 39. С. 68–71.
120. Ящук І П. Особливості педагогічної взаємодії в умовах гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. *Педагогічний дискурс*. 2007. № 1. С. 153–156.

ДОДАТКИ**Додаток А****АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ ШАНОВНІ СТУДЕНТИ!**

Просимо Вас взяти участь у нашому дослідженні. Ваші відповіді не підлягають розголошенню. Вдячні за співробітництво.

1. Що Ви розумієте під поняттям "професійна взаємодія" у системі «викладач-студент»? _____

Продовжте фразу: «взаємодія – це..... – _____

_____»

2. Чи мають місце у студентському житті, на Вашу думку, вміння професійної колегіальної взаємодії?

а) так;

б) ні;

в) інколи.

3. Чи встановилися у Вас професійні відносини(стосунки) з викладачами (відносини ділового співробітництва, взаєморозуміння, довіри)?

а) так;

б) частково;

в) ні.

4. Як Ви вважаєте – вміння взаємодіяти (співпрацювати) є:

а) природним даром;

б) формуються в освітньому процесі;

в) вони або є, або їх немає;

г) формуються завдяки цілеспрямованій роботі.

5. Що, на Вашу думку, обмежує можливості здійснення професійної співтворчості викладача і студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти?

6. Чи зустріли Ви особу, яка є для Вас професійним ідеалом?

а) так;

б) ні.

7. Якби Вам запропонували створити збірний образ ідеального викладача, які найважливіші характеристики Ви б включили (5-6 характеристик)?

8. Чи доводилося Вам звертатися за порадою і допомогою до викладачів в різних життєвих ситуаціях?

а) так;

б) інколи;

в) ні.

9. З якими проблемами Ви зверталися до викладачів як старших колег (вибір не обмежений):

а) з проблемами в розумінні навчального матеріалу;

б) з проблемами пошуку додаткової літератури;

в) з проблемами в морально-етичних питаннях педагогічної діяльності;

г) з проблемами особистих взаємин;

г) з проблемами при конфліктах з іншими викладачами вузу.

10. Наскільки Ви задоволені наданою допомогою?

а) цілком;

б) в основному;

в) частково;

г) слабо;

г) не задоволений(а).

11. Чого Ви більше потребуєте з боку викладача як фахівця-наставника?

а) розуміння;

б) поваги;

в) співчуття;

г) дієвої допомоги;

г) поради;

д) передачі досвіду (життєвого, професійного)

е) Ваш варіант _____

12. Які стилі спілкування на рівні «викладач-студент» переважають у Ваших взаємовідносинах з викладачами:

а) спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю;

б) стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні;

в) спілкування-дистанція;

г) спілкування-залякування;

ґ) спілкування-загравання.

Дякуємо за Ваші відповіді!

АНКЕТА**визначення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту
сформованості конструктивної взаємодії учасників ЗВО**

Шановний студенте! За допомогою 5-бальної шкали оцінювання, визначте власний рівень готовності за тією чи іншою ознакою, підкресливши той бал, який відповідає Вашій самооцінці (5 – володію в достатній мірі, 1 – взагалі не володію).

1. Потреба постійно вдосконалювати свою діяльність шляхом професійної взаємодії (співпраці) на рівні «викладач-студент» засобами інтерактивних технологій.

1·2·3·4·5

2. Прагнення в постійному оновленні знань, загально педагогічних та спеціальних умінь для використання засобів інтерактивних технологій у професійній діяльності викладача педагогічних дисциплін.

1·2·3·4·5

3. Стійкий інтерес до викладацької діяльності шляхом оптимізації професійних відносин з викладачами.

1·2·3·4·5

4. Сформованість мотиву самовдосконалення шляхом використання засобів інтерактивних технологій у професійній діяльності.

1·2·3·4·5

5. Прояв активності до оволодіння професією майбутнього викладача педагогічних дисциплін, постійне самовдосконалення.

1·2·3·4·5

6. Сформованість мотиву до подолання труднощів у процесі професійної взаємодії на рівні «викладач-студент».

1·2·3·4·5

7. Потреба у сформованості базових, загальнолюдських ціннісних орієнтацій, які мають бути притаманні кожному викладачу.

1·2·3·4·5

8. Прагнення приймати позитивну позицію шляхом співпраці (взаємодії) з викладачами на рівні професійних відносин та усвідомлювати цінність педагогічної діяльності.

1·2·3·4·5

Ключ. Підрахуйте суму отриманих балів. Далі поділіть Ваш результат на кількість запитань у анкеті. Отриманий бал співвіднесіть із шкалою, де:

- 5 балів – Вам притаманний **високий** рівень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання;
- 4 бали – Ви маєте **достатній** рівень сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання;
- 3 бали – Ваш рівень сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання є **задовільний**;
- 2 бали – Ваш рівень сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання є **низьким**.

Додаток В**Методика «Мотивація навчання у закладі вищої освіти»**

(адаптована за Т. Ільїною)

Використання цієї методики спрямоване на отримання потрібного результату, що дає змогу встановити три напрямки мотивацій студентів:

- 1) набуття знань (прагнення до набуття знань, допитливість);
- 2) оволодіння професією (прагнення оволодіти професійними знаннями, що визначають готовність до професійної діяльності перекладача, і сформувати професійно важливі якості);
- 3) отримання диплома (прагнення отримати диплом за умови формального засвоєння знань, прагнення до пошуків обхідних шляхів під час здачі іспитів і заліків).

Інструкція: необхідно відзначити знаком «+» погодженість, або знаком «-» незгоду з такими твердженнями:

Текст опитувальника

1. Найкраща атмосфера під час занять – атмосфера вільних висловлювань з питань, які стосуються майбутньої професійної діяльності.
2. Зазвичай я працюю у напрямі професійної підготовки з великим напруженням.
3. У мене не часто виникає головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю додаткові навчальні матеріали, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії викладача педагогічних дисциплін.
5. Яку з властивих вам якостей ви найбільше цінуєте?
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
8. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем, пов'язаних з моєю майбутньою професією викладача.
9. Я не бачу сенсу в значній кількості завдань, які виконуються у ЗВО в ході опанування професією педагога.

10. Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню професію – викладач педагогіки.
11. Я вважаю себе середнім студентом, ніколи не буду відмінником, а тому не має сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору своєї професії педагога.
13. Від яких із властивих вам якостей ви прагнете звільнитися. Напишіть свою відповідь _____
14. При нагоді я використовую на іспитах «підсобні матеріали» (конспекти, шпаргалки, записи, мобільний телефон).
15. Найкращий час життя – це студентські роки.
16. У мене надзвичайно тривожний і переривчатий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією викладача педагогічних дисциплін всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я поступив би в інший заклад вищої освіти.
19. Зазвичай я спочатку розпочинаю роботу з легших завдань, а більш важкі залишаю на потім.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній із них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія викладача у ЗВО принесе мені моральне задоволення і матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найбільш зручний вищий навчальний заклад.
26. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
27. У мене достатньо сили волі, щоб учитися без нагадування і зауважень викладачів, куратора, адміністрації.
28. Моє життя майже завжди пов'язано з надзвичайним напруженням.
29. Є багато ЗВО, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.

30. Яка з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь_____
31. Я людина, яка швидко захоплюється, однак усі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою професійною діяльністю викладача педагогічних дисциплін.
32. Хвилювання про іспити чи роботу, яка не виконана у зазначені терміни, часто заважає мені заснути.
33. Висока зарплатня після закінчення ЗВО для мене не головне.
34. Мені необхідно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальне рішення групи.
35. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для екзамену.
36. Мої батьки хороші фахівці у власній галузі, і я прагну буди подібним до них.
37. Для просування в майбутньому по професійній ниві мені необхідно мати вищу освіту.
38. Яка з ваших якостей сприяє вашому навчанню? Напишіть відповідь_____
39. Мені дуже важко заставити себе досконало вивчати дисципліни, які прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.
40. Мене дуже хвилюють можливі невдачі.
41. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють.
42. Мій вибір майбутньої професії перекладача обдуманий і безповоротний.
43. Мої друзі мають вищу освіту, тому і я не хочу відставати від них.
44. Щоб переконати в будь-чому своїх одногрупників, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
45. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
46. Мене приваблюють зручності, чистота, легкість майбутньої професії.
47. Професія викладача педагогічних дисциплін, яку я здобуваю, найбільш важлива і перспективна на сучасному етапі

Обробка результатів.

Шкала 1. «Набуття знань» (максимум 10 балів):

- за згоду з твердженнями («+»): № 4 і 17 – по 2,6 бала; № 26 – 2,2 бала;
- за незгоду з твердженнями («-»): № 28 – 1,2 бала; № 42 – 1,4 бала.

Шкала 2. «Оволодіння професією» (максимум 10 балів):

- за згоду з твердженнями («+»): № 9, 48, 49 – по 1 балу; № 31, 33 – по 2 бала; № 43 – 3 бала.

Шкала 3. «Отримання диплому» (максимум 10 балів):

- за згоду з твердженнями («+»): № 24 – 2,5 бала; № 35 і 38 – по 1,5 бала; № 44 – 1 бал;
- за незгоду з твердженнями: № 11 – 3,5 бала.

Питання № 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Висновки: рівні адекватності вибору професії та задоволеності нею свідчать такі показники зі шкал № 1 і 2.

Високий рівень: у межах 10-9 балів.

Достатній рівень: у межах 8-6 бали.

Задовільний рівень: у межах 5-3 бали

Низький рівень: у межах 2-1 бал

**АНКЕТА визначення рівня сформованості когнітивно-комунікативного
компонента сформованості конструктивної взаємодії учасників
освітнього процесу**

Шановний студенте! За допомогою 5-бальної шкали оцінювання, визначте свій рівень готовності за тією чи іншою ознакою, підкресливши той бал, який відповідає Вашій думці (5 – володію в достатній мірі, 1 – взагалі не володію).

1. Оволодіння системою психолого-педагогічних та професійно орієнтованих знань.

1·2·3·4·5

3. Оволодіння знаннями основних (базових) категорій з проблеми професійної взаємодії, принципів та видів професійної взаємодії.

1·2·3·4·5

4. Оволодіння вміннями застосовувати в освітній діяльності різні прийоми педагогічного впливу, види, форми та стратегії професійної взаємодії.

1·2·3·4·5

5. Оволодіння знаннями з методики навчання педагогічних дисциплін шляхом професійної взаємодії з викладачами із застосуванням засобів інтерактивних технологій.

1·2·3·4·5

6. Оволодіння знаннями з проблеми типології професійної взаємодії, стратегії та прийомів професійної взаємодії на рівні «викладач-студент» в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

1·2·3·4·5

7. Оволодіння вміннями вирішувати конфліктні ситуації у процесі професійної взаємодії, подолання майбутніми викладачами бар'єрів професійної взаємодії в освітньому процесі

1·2·3·4·5

8. Оволодіння вміннями чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог.

1·2·3·4·5

9. Оволодіння вміннями використовувати сучасні інтерактивні, інформаційно-комунікативні технології навчання та управління інформаційними потоками.

1·2·3·4·5

10. Оволодіння знаннями особливостей та прийомів педагогічного впливу в освітньому процесі закладу вищої освіти.

1·2·3·4·5

Дякуємо за співпрацю!

Ключ. Підрахуйте суму отриманих балів. Далі поділіть Ваш результат на кількість запитань у анкеті. Отриманий бал співвіднесіть із шкалою, де:

- 5 балів – Вам притаманний **високий** рівень сформованості когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання;
- 4 бали – Ви маєте **достатній** рівень сформованості когнітивнокомунікативного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання;
- 3 бали – Ваш рівень сформованості когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання є **задовільний**;
- 2 бали – Ваш рівень сформованості когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій навчання є **низьким**.

АНКЕТА**визначення рівня сформованості рефлексивного компонента****сформованості конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу**

Шановний студенте! За допомогою 5-бальної шкали оцінювання, визначте свій рівень готовності за тією чи іншою ознакою, підкресливши той бал, який відповідає Вашій думці (5 – володію в достатній мірі, 1 – взагалі не володію;).

1. Уміння адекватно здійснювати самоаналіз власної діяльності при вирішенні поставлених освітніх завдань в закладі вищої освіти.

1·2·3·4·5

2. Оцінка власної здатності використовувати засоби інтерактивних технологій під час проходження асистентської практики в закладі вищої освіти.

1·2·3·4·5

3. Оцінка здатності прогнозувати та оцінювати власні результати у процесі встановлення професійної взаємодії з викладачами ЗВО.

1·2·3·4·5

4. Оцінка здатності здійснювати наукову діяльність на професійному рівні в освітньому процесі ЗВО.

1·2·3·4·5

5. Розвиток рефлексивних здібностей, що виявляється у здатності до власного самопізнання.

1·2·3·4·5

6. Оцінка власних комунікативних здібностей в процесі професійної взаємодії з викладачами закладу вищої освіти.

1·2·3·4·5

7. Здатність виявляти причини власних помилок, труднощів та невдач у процесі професійної взаємодії на рівні «викладач –студент» засобами інтерактивних технологій в освітньому процесі.

1·2·3·4·5

8. Здатність до самоосвіти та професійного самовдосконалення.

1·2·3·4·5

Ключ. Підрахуйте суму отриманих балів. Далі поділіть Ваш результат на кількість запитань у анкеті. Отриманий бал співвіднесіть із шкалою, де:

- 5 балів – Вам притаманний **високий** рівень сформованості професійно-рефлексивного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії;
- 4 бали – Ви маєте **достатній** рівень сформованості професійно-рефлексивного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії;
- 3 бали – Ваш рівень сформованості професійно-рефлексивного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії є **задовільний**;
- 2 бали – Ваш рівень сформованості професійно-рефлексивного компонента готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії є **низьким**.