

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Організація педагогічної взаємодії викладача зі студентами в
навчальному процесі вищої школи**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Ю. С. Рєзниченко

Керівник старший викладач кафедри
педагогіки та психології освітньої діяльності,
к.пед.н. Турбар Т. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.філос.н., доцент Іванова Л. С.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	11
1.1. Аналіз основних ідей провідних педагогів щодо поняття педагогічної взаємодії.....	11
1.2. Функції педагогічної взаємодії.....	22
1.3. Етапи педагогічної взаємодії викладача та студента.....	28
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ, ЯК ВАЖЛИВІ СТОРОНИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	35
2.1. Стиль педагогічного спілкування та модель поведінки педагога.....	35
2.2. Особливості організації педагогічної взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі вищої школи.....	43
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	65
3.1. Методологічні засади та процедура експериментального дослідження організації педагогічної взаємодії викладача зі студентами.....	65
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	69
3.3. Рекомендації щодо оптимізації педагогічної взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі вищої школи.....	78
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85

ВСТУП

У Національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») одним із стратегічних завдань окреслено створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина.

Як відзначається в аналітичному огляді «Реформи освіти»: «.. в умовах глобалізації світової економіки зміщують акценти з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх установ».

У загальному контексті європейських тенденцій глобалізації Рада Культурної Кооперації (СДСС) освіти для Європи визначила ті основні, ключові компетентності, які в результаті освіти повинні освоїти молоді європейці. Відповідно і мета освіти стала співвідноситися з формуванням ключових компетенцій (компетентностей). Формований на цій основі компетентностний підхід до освіти розглядається і в контексті процесу Болонського. Як підкреслює Н. Селезнева та І. Зимня, «використання подібного підходу може сприяти подоланню традиційних когнітивних орієнтації вищої освіти, веде до нового бачення самого змісту освіти, його методів і технологій» [31].

Питання компетентностей розглядаються у роботах Б. Оскарссона, В. Хугмахера, які стверджують, що є різні підходи до того, що визначають як основні компетенції. Їх може бути всього дві – уміти писати і думати, або сім: навчання; дослідження; думання; спілкування; кооперація, взаємодія; уміти робити справу, доводити справу до кінця; адаптуватися до себе, приймати себе.

Як бачимо з приведених даних, не останнє місце відводиться спілкуванню і кооперації, які формуються у студента в стінах ЗВО під впливом взаємодії студента і викладача, студента з іншими студентами. А організовує і координує, як відомо, цю взаємодію, педагог, створюючи різні учбово-проблемні ситуації.

Комунікація відзначається як «ключова навичка». Саме тому, істотним моментом роботи педагога є комунікація і розуміння стану того, хто навчається. Розуміння означає систематичне становлення на його внутрішню точку зору, розуміння зсередини іншої людини, тобто робота зі свідомістю. З іншого боку, педагог повинен також організувати і розуміння себе, донести до студента щось, із його точки зору, важливе, але розуміння не передається прямо, його можна добитися тільки на усвідомленні свого особистого досвіду (чи організації такого досвіду, якщо його не було). Педагогічний акт (дія), таким чином, є комунікативним, діагностичним актом [17].

Ученими (А. Бодальов, В. Кан-калик, Н. Кузьміна, Є. Климов, О. Леонтєв, С. Рубинштейн, Д. Ельконін та ін.) вже доведено, що неможливо сформувати ефективного фахівця, не враховуючи його особистісних, психологічних, світоглядних особливостей. Керуючи «лінійними структурами організації учбового процесу» як називають їх в синегретиці, де взаємини «суб'єкт-об'єктного» типу, педагог обмежує розвиток будь-якої складно-організованої системи, яка має свої власні природні тенденції розвитку» [82].

Проблема ефективності спілкування придбала останнім часом велике значення. Їй присвячені праці багатьох відомих психологів – А. Бодалева, Б. Ломова, Е. Кузьміна, В. Занкова, О. Леонтєва. А. Реана та ін. Слід зазначити, що як самостійний напрям виділяється проблема ефективного педагогічного спілкування (І. Зимня, Я. Коломинский, С. Кондратьєва, А. Леонтєв, Н. Кузьміна, А. Реан та ін.). Експериментальні дослідження показують, що серед безлічі завдань, що встають перед педагогом, найбільш складними виявляються завдання, пов'язані із спілкуванням. Вони припускають, що педагог має досить високий рівень розвитку комунікативних умінь [14].

Саме в процесі комунікації відбувається обмін інформацією, передача знань і досвіду від одного покоління до іншого. Тільки в ході спілкування має місце навіювання і переконання, які такі потрібні в педагогічній діяльності для

формування фахівця, затребуваного на ринку праці, відповідного вимогам часу і сучасності.

Саме тому ми в нашій роботі вирішили в основу дослідження покласти особливості педагогічного спілкування, як одну із сторін організації педагогічної взаємодії викладача зі студентами в навчальному процесі закладу вищої освіти. Оскільки саме вони визначають форму організації освітнього процесу, методи і прийоми, використовувані кожним конкретним педагогом.

Також, виходячи з вищесказаного, в нашій магістерській роботі, розглянемо питання ефективної організації педагогічної взаємодії викладача зі студентами в освітньому процесі вищої школи. Оскільки, на наш погляд, вона залишається як актуальною, так і індивідуальною на цьому етапі розвитку педагогіки. Говорячи «індивідуальною», ми маємо на увазі те, що зважаючи на те, що ефективність застосування того або іншого стилю педагогічного спілкування або моделі поведінки викладача, а відповідно, і форм організації навчально-виховного процесу, залежатиме як від етапу навчання студентів (на якому курсі навчається студент), так і від спеціальності на якій він навчається.

Об'єктом дослідження є педагогічна взаємодія викладача зі студентами у навчальному процесі вищої школи.

Предметом дослідження виступають умови ефективної організації педагогічної взаємодії викладача зі студентами старших курсів у навчальному процесі вищої школи.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу проблеми та дослідження, виділити та окреслити умови підвищення ефективності організації педагогічної взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі вищої школи.

Гіпотеза дослідження: ефективна педагогічна взаємодія може відбуватися за таких умов: позитивний стиль спілкування, а саме – спілкування на основі високих професійних установок педагога; модель поведінки

педагога «активної взаємодії зі студентами», що обумовлюють високий рівень розуміння викладачем студентів, установку на позитивне ставлення до них, підвищують пізнавальний інтерес сучасних студентів до навчання та покращують їх мотиваційну сферу. А це покращує навчаємість сучасного студента.

Для перевірки гіпотези поставили ряд **завдань**:

1. Провести теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та визначити місце педагогічної взаємодії викладача зі студентами у формуванні позитивного відношення студентів до навчання та їх навчальної успішності.

2. Виокремити особливості педагогічного спілкування в умовах ЗВО, як однієї зі сторін педагогічної взаємодії.

3. Дослідити вплив особливостей педагогічних комунікацій викладачів вищої школи та форм організації педагогічної взаємодії на відношення студентів до навчання та їх навчальну успішність.

4. Порівняти отримані результати із загальними закономірностями успішності у навчанні студентів закладів вищої освіти та показниками формування їх пізнавального інтересу до навчання та мотиваційної сфери, одержаними іншими дослідниками.

5. Розробити рекомендації щодо оптимізації педагогічної взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі вищої школи.

Методи та організація дослідження:

– теоретичні: теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння, умовивід;

– емпіричні: метод спостереження, проблемні ситуації, бесіда, анкетування, тестування (методика «Мотивація студентів до навчання» тест А. Реана та В. Якуніна);

– математичні методи обробки кількісних даних: кореляційний аналіз (за К. Пірсоном), факторний аналіз.

Наукова новизна:

– виявлено та досліджено ефективність організації педагогічної взаємодії

викладача закладу вищої освіти зі студентами з погляду їх системного впливу на успішність студентства у навчанні;

– розширено, уточнено та доповнено дані про сучасного студента, його мотиви навчання та стимулюючі до навчання фактори.

Практична значущість роботи полягає в тому, що отримані дані та розроблені на їх основі рекомендації дадуть можливість удосконалювати організацію педагогічної взаємодії викладачів закладів вищої освіти зі студентами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

1.1. Аналіз основних ідей провідних педагогів щодо поняття педагогічної взаємодії

Педагогічна професія відноситься до професій типу «Людина-людина». Згідно Є. Климову, цей тип професій визначається наступними якостями людини: стійко хорошим самопочуттям в ході роботи з людьми, потребою в спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце іншої людини, здатністю швидко розуміти наміри, помисли, настрої інших людей, здатністю швидко розбиратися у взаєминах людей, здатністю добре пам'ятати, тримати в думці знання про особисті якості багатьох і різних людей, і так далі

По Є. Климову, людині цієї професійної схеми властиві: 1) уміння керувати, учити, виховувати, «здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей»; 2) уміння слухати і вислуховувати; 3) широкий кругозір; 4) мовна (комунікативна) культура; 5) «душеведческа спрямованість розуму, спостережливість до проявів почуттів, характеру людини, її поведінки, уміння або здатність подумки представляти, змоделювати саме її внутрішній світ, а не приписувати їй свій власний або інший, знайомий по досвіду»; 6) «проектувальний підхід до людини, заснований на упевненості, що людина завжди може стати краще»; 7) здатність співпереживання; 8) спостережливість; 9) «глибока переконаність в правильності ідеї служіння народу в цілому»; 10) уміння вирішувати нестандартні ситуації; 11) висока міра саморегуляції [41, 70].

Так, професійно-педагогічна компетентність, по Н. Кузьміной, включає п'ять елементів або видів компетентності:

1. «Спеціальна і професійна компетентність в області дисципліни, що

викладається.

2. Методична компетентність в області способів формування знань, умінь у навчаючихся.

3. Соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування.

4. Диференціально-психологічна компетентність в області мотивів, здібностей, напрямів навчаючихся.

5. Аутопсихологічна компетентність в області достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості» [48, 21].

Педагогічна діяльність є складно організованою системою ряду діяльностей: найперша з них – діяльність викладача, повчального безпосередньо. Педагог-предметник є відчуженим від функції і сенсу цілого, він тільки виконує ззовні задані йому функції. Наступні діяльності є рефлексивно надбудованими над першою (тобто обслуговують її). знаходимо ми в підручнику «Педагогіка і психологія вищої школи під редакцією» М. Буланова-Топорковой [17, 60].

Педагогічна наука говорить про те, що взаємодія людини з іншими людьми є особливий тип зв'язку, який припускає взаємні дії сторін, взаємні впливи і зміни. Серед цих взаємодій особливе місце належить спілкуванню (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії) і спільній діяльності (специфічна форма суб'єкт-об'єктної суб'єктної взаємодії). Між ними існують певні зв'язки: спілкування є і атрибутом спільної діяльності і самостійною цінністю.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія (спілкування в широкому сенсі) включає комунікацію як обмін інформацією (спілкування у вузькому сенсі), взаємодія як обмін діями і сприйняття на основі його людьми один одного. Комунікація на основі деякої спільної діяльності неминуче припускає, що досягнуте взаєморозуміння реалізується в нових спільних зусиллях (В. Краевский, И. Лернер, Х. Лийметс).

Термін «взаємодія» складається з двох коренів – «взаємо» і «дія» [23].

Взаємний, згідно зі словником С. Ожегова, означає «обопільний, який стосується обох сторін» [59]. Так, у педагогічній взаємодії передбачається участь різних сторін, але це зовсім не означає, що цих сторін може бути лише дві (як на це вказує визначення «обопільний»). Сама педагогічна взаємодія – явище надзвичайно різнобічне, тому воно містить: контакт у діаді (два учасники, прямо або опосередковано залучені до навчального процесу), тріаді (й далі за збільшенням кількості учасників: учитель, учень, батьки або психолог, завуч тощо), групі як сукупному суб'єкті, що відрізняється за складом, характером виконуваної діяльності (учнівські колективи, педагогічний колектив, батьківський комітет, єдиний шкільний колектив тощо); складний взаємозв'язок суспільних явищ – системи освіти, суспільства, соціального замовлення тощо. Тому варто сказати, що залежно від конкретної ситуації кількість сторін, які беруть участь у педагогічній взаємодії, може трактуватися по-різному, без обов'язкового посилення на двобічність.

«Дія» ж у словнику С. Ожегова тлумачиться в різних значеннях: 1) прояв певної енергії, діяльності, а також сама сила, діяльність, функціонування чого-небудь (привести в дію, продовжити дію договору тощо); 2) результат прояву діяльності чого-небудь, вплив (дія ліків); 3) вчинки, поведінка (самовільні дії); 4) події, про які йдеться (дія відбувається в XV столітті); 5) частина драматичного твору (драма на дві дії); 6) основний вид математичного обчислення (чотири дії арифметики) [59].

Відзначимо, що педагогічна взаємодія вмістить у собі всі вищезгадані значення. Вона супроводжується певною енергією, що виявляється з боку учасників, неможлива без процесів впливу (відкритим залишається питання, чи завжди виправдане їх застосування), відображається у вчинках і поведінці дітей, підлітків, педагогів, батьків, складається в пам'ятні події, іноді формує традиції, пов'язані з розвитком колективу, базується на конкретних навчальних діях.

Іншими словами, виявляється, що чим вужчою є сфера аналізу того чи іншого явища, тим більші можливості воно має. Так, стосовно педагогічної

взаємодії можливими є її прояви, що характеризуються у філософії, соціології, психології тощо, виявляються в педагогічній галузі, і саме це різноманіття підходів забезпечує не тільки актуальність цього предмета досліджень на сьогодні, а й відкриває потенційні можливості взаємодії для розвитку педагогічної науки й практики.

Взаємодія створюється вже самою освітньою ситуацією, оскільки із самого початку складається з двох взаємозумовлених форм діяльності, з яких одна – та, що навчає, бере участь у передаванні досвіду, накопиченого людством, а друга – та, що навчається, – спрямована на набуття суспільного досвіду, на трансформацію його в особистий здобуток учня [61]. Таким чином, педагогічна взаємодія становить суть навчального процесу, і обійтися без її вивчення для подальшого розвитку педагогічної теорії й практики неможливо.

Але цілісному сприйняттю цього явища перешкоджають деякі стереотипи, зумовлені повсякденною практикою. Ідеться, наприклад, про традиційне формулювання «взаємодія в системі педагог–студент». Передусім, така постановка проблеми зводить різноманітність проявів педагогічних взаємодій лише до технології навчання. Так, безпосередня організація діяльності щодо навчання є основною для функціонування освітньої системи, однак лише нею не обмежується. До того ж людина, обізнана із системним підходом, має право піддати сумніву те, що будь-який контакт педагога й студента може бути визначений як система (пам'ятаючи про ознаки, характерні для різних систем). Поняття «система» часто використовується для аналізу роботи педагогічного університету або школи, а це передбачає, що в наявному «механізмі» цих освітніх закладів усі компоненти мають перебувати в прямій чи опосередкованій взаємодії. Наприклад, щоб ефективно керувати шкільним «механізмом», необхідно бачити, усвідомлювати багатосторонній взаємозумовлений зв'язок, відслідковувати й коригувати функціонування його сильних і слабких сторін, забезпечувати вписаність цієї системи в мікро- й макросоціум, у світовий освітній простір.

Педагогічна взаємодія та її особливості в освітній галузі привертати

особливу увагу науковців-дослідників теорії навчання ще з кінця 1960-х рр., що знайшло відображення у принципах навчання (як зв'язок теорії з практикою, принцип виховуючого навчання, принцип поєднання індивідуального й колективістського підходів до організації навчання); у поєднанні різних принципів у педагогічній практиці (наочності й активності, доступності й науковості тощо); у методах навчання, застосування яких завжди засноване на їх поєднанні, оскільки ефективність педагогічного контакту (і в навчанні, і у вихованні) залежить від правильного, оптимального підбору різних методів і засобів; у визначенні форм навчально-виховної роботи в досягненні поставленої мети (навчальної, позакласної й позашкільної; індивідуальної й колективної; сімейної, соціальної, організаційно-педагогічної тощо).

Аналіз наукових праць засвідчив, що в 1970-х рр. акцент в осмисленні педагогічної взаємодії зміщується в галузь виховної роботи, якій в цей період надається пріоритетне значення в Україні.

На початку 1990-х рр. науковці констатують необхідність подолання розриву між теорією й практикою освіти, що відчувається не тільки «знизу», а й «зверху», проте, як наголошують дослідники проблеми, саме взаємодія педагогічної науки й практики є основою вдосконалення навчально-виховного процесу. Критикуючи науку за надлишкове теоретизування, провідною стає теза про те, що подолати «теоретизування» можливо лише за умови, що буде розроблено «систему умов, яка створює основу для перетворення взаємодії педагогічної науки й практики в безперервний керований процес удосконалення навчально-виховної діяльності» [61]. Однак система умов зводиться до концепції динамічного діагностування масового педагогічного досвіду: виявлення освітніх потреб і оперативне, адресне їх задоволення. Безсумнівно, таке діагностування (або моніторинг) освітнього процесу є важливим складником взаємодії науки й практики. Дійсно, організація такої взаємодії здійснюється не заради еkleктичного поєднання, але заради знаходження спільного «поля» науки й практики, де є властивості, характерні для взаємодії в цілому: суперечливість як джерело руху, активність сторін,

причинна зумовленість тощо, – вони є механізмом забезпечення прогресивного розвитку педагогіки й освітньої системи.

У процесі педагогічної взаємодії між людьми встановлюються певні відносини офіційного (підпорядкування, управління тощо) або неофіційного характеру (дружба, любов, ворожнеча тощо). Порівняно із взаємодією, формування відносин має менш керований характер, хоча ці відносини можуть сприяти процесу спільної діяльності або перешкоджати йому. Іншими словами, діалектика відношень цієї пари понять полягає в тому, що результативність педагогічної взаємодії багато в чому визначає модальність взаємовідносин суб'єктів діяльності, але потім, за умови повторних контактів, взаємовідносини починають впливати на процес педагогічної діяльності.

Отже, педагогічна взаємодія характеризується як загальними властивостями взаємодії в цілому, так і специфічними, які відповідають сфері реалізації. До властивостей загального порядку відносимо:

1) причинну зумовленість, адже немає жодного явища в педагогічному просторі, в основі якого не відбувалася б взаємодія;

2) суперечливість педагогічних взаємодій, яка полягає у зіткненні, з одного боку, потреби об'єктів і суб'єктів зберегти себе в незмінному вигляді, а з іншого – в прагненні зміцнити свій стан за рахунок розширення меж свого впливу; в одночасній відкритості й ізольованості педагогічних систем; у різнохарактерному зв'язку суб'єктів і об'єктів, залучених до педагогічної взаємодії; у незбігові теоретичних побудов з реаліями практичного здійснення тощо;

3) активність, яка забезпечує поступальний розвиток системи, і реактивність, яка регулює ефективність педагогічних взаємодій;

4) виникнення нової якості у зв'язках і станах суб'єктів і об'єктів як результат педагогічної взаємодії.

Педагогічна взаємодія – систематичне, постійне здійснення комунікативних дій навчаючого, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку навчаючогося (В. Ляудис), це дія і на самого учня, причому

викликана реакція викликає у свою чергу реакцію того, що взаємодіє. (Я. Коломенский, А. Мудрик, І. Радіонова).

Саме по цьому педагогічна діяльність не обходиться без безпосереднього суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Між діяльністю і спілкуванням як видами людської активності існують відмінності. Результатом діяльності є зазвичай створення якого-небудь матеріального або ідеального предмета, продукту (наприклад, формулювання ідеї, думки, висловлювання). Підсумком спілкування стає взаємний вплив людей один на одного. Діяльність є в основному формою активності, що інтелектуально розвиває людину, а спілкування – видом активності, що головним чином формує і розвиває її як особистість. Але діяльність може також брати участь в персональному перетворенні людини, так само як і спілкування – в її інтелектуальному розвитку. І діяльність, і спілкування тому слід розглядати як взаємозв'язані сторони соціальної активності, що розвивають людину [56, 515].

Р. Немов висловив думку, що: «Через спілкування з психологічно розвиненими людьми, завдяки широким можливостям до навчання, людина придбає усі свої вищі пізнавальні здібності і якості. Через активне спілкування з розвиненими особистостями вона сама перетворюється на особистість». Іншими словами, без впливу соціального середовища, людина б залишалася бнапівтвариною, прикладом чого є діти, що знайдені в джунглях і вирости в середовищі тварин.

Виходячи з цього, нам необхідно розглянути поняття «спілкування» і «педагогічне спілкування».

«Спілкування – обмін інформацією між людьми, їх взаємодія», – вважає Р. Немов. «Спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребностями спільної діяльності і обмін, що включає, інформацію, вироблення єдиної стратегії взаємодії, восприйняття і розуміння іншої людини» – знаходимо ми в психологічному словнику [56, 213].

Більш розширене, уточнене і конкретизоване визначення дане в виданні цього ж словника: «Спілкування – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми (міжособистісне спілкування) і групами (міжгрупове спілкування), що породжується потребами спільної діяльності і що включає як мінімум три різні процеси, : комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприйняття і розуміння партнера)».

«Спілкування – специфічна форма взаємодії і взаємовпливу суб'єктів, що породжується потребами спільної діяльності» – зустрічаємо у роботі Б. Бадмаєва «Методика викладання психології [6, 114-115].

О. Леонтьєв дає наступне визначення: «Під педагогічним спілкуванням зазвичай розуміють професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним (в процесі навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію учбової діяльності і стосунків між педагогом і учнем» [51, 156].

Педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, що має свої особливості і що в той же час підкоряється загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти [17, 267].

Аналогічний підхід у формуванні ефективних взаємин в професійній діяльності з позицій психології ділового спілкування використаний в підручнику Л. Болотіної. Тут ділове і неформальне спілкування також досліджується в тісному взаємозв'язку соціально-психологічних сторін (перцептивна, комунікативна, інтерактивна). Причому, при зверненні до поняття «Педагогічне спілкування» навчання описується авторами як «взаємодія таких головних компонентів: викладач – змістовна учбова інформація – учень (учні)» [13, 18].

«Пізнання і взаємна дія людей один на одного – обов'язковий елемент

будь-якої спільної діяльності, навіть якщо її метою не є пряме рішення завдань виховання і вона всеціло спрямована до досягнення якогось матеріального результату. Від того, як люди відображають і інтерпретують вигляд і поведінку й оцінюють можливості один одного, багато в чому залежать характер їх взаємодії і результати, до яких вони приходять в спільній діяльності..

Саме завдяки спілкуванню вчинок особистотсі А стає обставиною життя В, З, Д і т. д., а їх вчинки, експресивні дії у свою чергу виявляються обставиною життя для А. Цей здійснюваний різними видами комунікацій перехід вчинку однієї людини в обставини життя інших людей є характерною особливістю спільного життя і діяльності людей. Але кожна людина виступає по відношенню до партнерів по спілкуванню не лише як об'єкт і суб'єкт взаємодії, але одночасно і як об'єкт і суб'єкт пізнання», – пише О. Бодалев [12, 5].

Соціальну роль і функції спілкування В. Бехтерев розглядав на прикладі специфічних видів спілкування: наслідування і навіювання. «Не будь наслідування, – писав він, – не могло б бути і особистості як громадської особини, а тим часом наслідування черпає свій головний матеріал із спілкування з собі подібними, між якими завдяки співпраці розвивається рід взаємної індукції і взаємнонавіювання» [7, 28].

Розглянемо основні ідеї педагогіки спілкування, висунені педагогами різних часів.

«Освіта», по В. Далю, відбувається від дієслів «утворити, утворювати», які, у свою чергу, сходять до дієслова «образить». Це дієслово має досить багато значень: давати вид, образ; обтесувати; складати щось ціле, окреме; влаштовувати, засновувати, засновувати, створювати; покращувати духовно, освічувати. Освіта (розуму і вдачі), таким чином, є цілісний процес надання душевного, розумового і духовного вигляду зростаючій людині – де педагогічне спілкування є не що інше, як інструмент в руках майстра [3, 14].

Педагогічним кредо Януша Корчака було – любов до дітей, та повага до особистості дитини, тендітне ставлення до її серця. Своєю основною педагогічною ідеєю він вважав пошук прихованих зв'язків між вихованням

дітей і нашим майбутнім, між дитинством і зрілим віком. Батьки й вихователі мають дуже уважно вивчати дітей, вникати в їх внутрішній світ, вишукувати спонукальні мотиви їхньої поведінки. Їм слід завжди пам'ятати: усе досягнуте муштрою, насильством, заборонами нетривке і ненадійне [45].

Василь Олександрових Сухомлинський розглядав гуманізацію на соціальному, державному рівнях як принцип існування взаємин між суспільним і особистісним, як сутність педагогіки, і принцип, як мету формування взаємин, як базисний компонент змісту формування стосунків, якими мають бути пронизані навчальні плани програми, підручники й інші засоби навчання, як якість способів виховання. Дітьми він називав дітей молодшого віку, підлітків юнаків та юнок. А саме останні нас і цікавлять.

Важливе місце в розробленому Василем Олександровичем гуманізмі взаємин належить: думкам про піднесення людини й утвердження її в ролі найвищої соціальної цінності, про необхідність так здійснювати свою владу над дитиною, щоб не зламати, не знеособити, а, навпаки, – тільки підносити, підтримувати її духовні сили, утверджувати її почуття гідності, формувати вміння самої дитини дорожити людиною, бути непримиренною, нетерпимою навіть до самої думки, що людині можна завдати шкоди, образити, принизити її [76, 69].

Під авторитетом Василь Олександрович розумів не підвищення, відгородження від дітей ерудицією, вимогами беззаперечної слухняності, формальне і авторитарне управління дитиною, а доводив, що без постійного духовного спілкування учителя і дитини, без взаємного проникнення у світ думок, почуттів, переживань один одного немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної.

«Найважливіше джерело виховання почуттів педагога – це багатогранні емоційні стосунки з дітьми в дружньому колективі, де учитель не лише наставник, але і друг, товариш» [76, 2].

В. Сухомлинський досліджував механізми пізнання – мотиви, емоції, стимули – включив їх в систему активної педагогічної дії.

«Живе, безпосереднє, повсякденне спілкування з дітьми – джерело думок, педагогічних відкриттів, радощів, печалей, розчарувань, без яких немислима творчість в нашій праці» – писав В. Сухомлинський у своїй роботі «Серце віддаю дітям», де назва твору відповідає покликанню педагога [76, 10].

«...Але пізнання світу не зводиться тільки до засвоєння знань. Біда багатьох учителів в тому, що вони вимірюють і оцінюють духовний світ дитини тільки оцінками і балами, ділять усіх учнів на дві категорії залежно від того, вчать або не вчать діти уроки [76, 11].

Розумова праця учня, успіхи і невдачі у вченні – це його духовне життя, його внутрішній світ, ігнорування якого може привести до сумних результатів. Дитина не лише дізнається щось, засвоює матеріал, але і переживає свою працю, висловлює глибоко особисте відношення до того, що їй вдається і не вдається [76, 104].

Даремна, безрезультатна праця і для дорослого стає такою, що обридає, отупляє, безглуздою, а ми ж маємо справу з дітьми. Якщо дитина не бачить успіхів у своїй праці, вогник жадання знань гасне, в дитячому серці утворюється крижинка, яку не розтопити ніякими стараннями до тих пір, поки вогник знову не спалахне (а запалити його вторично – ой як важко!); дитина втрачає віру у свої сили, застібається, образно кажучи, на усі гудзики, стає настороженою, нащетинюється, відповідає зухвалістю на поради і зауваження учителя. Чи ще гірше: почуття власної гідності у неї притупляється, вона звикається з думкою, що ні до чого не має здібностей» – пише він далі [76, 105].

Таким чином ми можемо сказати, що професія «Педагог» – це глибоко людська професія, що вимагає поваги, любові до виховуваного, уміння ставати на його позицію та розглядати ситуацію навчально-виховного процесу з трьох сторін: педагог – навчальний матеріал та методологія його викладання – студент.

1.2. Функції педагогічної взаємодії

Основний зміст діяльності викладача ЗВО включає виконання декількох функцій – повчальної, виховної, організаторської і дослідницької. Ці функції проявляються в єдності, хоча у багатьох викладачів одна з них домінує над іншими.

В. Сериков у своїй книзі «Освіта і особистість. Теорія і практика проектування педагогічних систем» говорить нам, що в системі традиційної освіти особистість сприймалася не в її самотності і цілісності, а через призму функціонально заданих параметрів - успішності, «правильної» поведінки, мотивації та ін. Зараз же відбувається перехід до цілісної педагогіки особистості, який вимагає нової методології. Відповідно, під «функціями освітньої системи» раніше розумілися, як правило, її політичні, «державні» цілі. Педагогам-дослідникам залишалось лише надати цим ідеологічним установам «наукової» форми, тобто представити їх у вигляді «моделі особистості», методики «оптимальної» постановки мети, «зразкового змісту виховання» і так далі [72, 6].

Зараз же ми в підручнику Л. Столяренко, можемо знайти наступні шість основних функцій взаємодії об'єктів педагогічного процесу при оптимальному педагогічному спілкуванні:

- конструктивна – педагогічна взаємодія викладача і студента при обговоренні і роз'ясненні змісту знань і практичної значущості по предмету;
- організаційна – організація спільної учбової діяльності викладача і студента, взаємної особистісної інформованості і загальній відповідальності за успіхи учбово-виховної діяльності;
- комунікативно-стимулююча – поєднання різних форм учбово-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги з метою педагогічної співпраці; освідомленість студентів з тим, що вони повинні дізнатися, зрозуміти на занятті, чому навчитися;
- інформаційно-повчальна – показ зв'язку учбового предмету з

виробництвом для правильного світобачення і орієнтації студента в подіях громадського життя; рухливість рівня інформаційної місткості учбових занять і її повнота у поєднанні з емоційним викладом учбового матеріалу, опорою на наглядно-чуттєву сферу студентів;

- емоційно-корегуюча – реалізація в процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і «перемагаючого» навчання в ході зміни видів учбової діяльності; довірчого спілкування між викладачем і студентом;

- контрольно-оцінна – організація взаємоконтролю навчаючого і навчаючогося, спільне підведення підсумків і оцінки з самоконтролем і самооцінкою [75].

Навчання можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між викладачем і навчаючимся, в результаті якого у навчаючогося формуються певні знання і уміння на основі його власної активності. А педагог створює для активності навчаючогося необхідні умови, направляє її, контролює, надає для неї потрібні засоби і інформацію. Функція навчання полягає в максимальному пристосуванні знакових і мовленнєвих засобів для формування у людей здатності до діяльності. Найпростіший варіант навчання полягає в спілкуванні учителя (носія професійної діяльності) і учня, спрямованого до відтворення діяльності свого учителя, учитель же кваліфікує діяльність учня як правильну або неправильну. В цьому випадку проявляються безпосередність, нерозчленованість учбового процесу.

В одній із статей Вісника Львівського університету ми зустрічаємо думку про те, що і Студент, і Викладач спочатку вже являються самостійними, здатними до самореалізації і самоорганізації, за своєю суттю вільні і на певному етапі самокеруючися. Саме цим взаємодія педагога вищого навчального закладу із студентами відрізняється від взаємодії шкільного педагога. Там же говориться, що свобода їх саморозвитку робить саму систему педагогічної взаємодії здатною до постійного самоперетворення на нові якості, до саморозвитку [80].

«Активізація особистісних функцій забезпечується таким змістом, який

здатен поколивати цілісність особистісного світосприйняття, ієрархію сенсів, статус. Проходить зіставлення колишніх і нових сенсів, їх критична ревізія. Стимулом до такого роду діяльності може бути лише спілкування суб'єктів, причому взаємнореферентних, взаємозначущих один для одного», – стверджує В. Сериков у своїй книзі «Освіта і особистість. Теорія і практика проектування педагогічних систем» [72, 153].

Можна розглядати педагогічну активність: 1) як оргуправлінську діяльність (тобто засіб управління учбовою діяльністю) і 2) як розуміння свідомості учня і організація розуміння. [17, 61]

Стосовно учбового процесу управління є цілеспрямованою, систематичною дією викладача на колектив студентів і окремого студента для досягнення заданих результатів навчання.

Управляти – це не пригнічувати, не нав'язувати процесу хід, що суперечить його природі, а навпаки, максимально враховувати природу процесу, погоджувати кожну дію на процес з його логікою.

Як дає нам підручник «Педагогіка та психологія вищої школи» під редакцією М. Буланова-Топоркової, відмінні риси управління учбовим процесом полягають в наступному:

- свідомо і планомірна дія, яка завжди прийнятніше за стихійну регуляцію;
- наявність причинно-наслідкових зв'язків між підсистемою (викладач), що управляє, і об'єктом управління (студент);
- динамічність або здатність керованої підсистеми переходити з одного якісного стану в інше;
- надійність, тобто здатність системи управління виконувати задані функції за певних умов протікання процесу;
- стійкість – здатність системи зберігати рух по наміченій траєкторії, підтримувати намічений режим функціонування, незважаючи на різні зовнішні і внутрішні обурення [17, 63].

Як бачимо ми, процес управління виступає одночасно як циклічний і

безперервний, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Управлінський цикл починається з постановки цілей і визначення завдань, а завершується їх рішенням, досягненням поставленої мети. Після досягнення якоїсь мети ставиться нова, і управлінський цикл повторюється.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогові важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії і професійно важливі уміння і психологічні якості (ПВУ і Я), необхідні для її реалізації.

У структурі педагогічних здібностей і відповідно до педагогічної діяльності, як указує М. Буланова-Топоркова, виділяються наступні компоненти: конструктивний, організаторський, комунікативний, гностика [17].

Від рівня розвитку комунікативної здатності і компетентності в спілкуванні залежить легкість встановлення контактів викладача зі студентами й іншими викладачами, а також ефективність цього спілкування з точки зору рішення педагогічних завдань. Спілкування не зводиться тільки до передачі знань, але виконує також функцію емоційного зараження, збудження інтересу, спонукування до спільної діяльності і тому подібне.

Звідси ключова роль спілкування разом із спільною діяльністю (у якій воно також завжди займає найважливіше місце) у вихованні студентів. Викладачі ЗВО повинні тепер стати не стільки носіями і передавачами наукової інформації, скільки організаторами пізнавальної діяльності студентів, їх самостійної роботи, наукової творчості.

У найбільш узагальненому виді педагогічні здібності були представлені В. Крутецьким [47], який і дав їм відповідні загальні визначення (хоч він і називає їх у своїй роботі «вчительськими», вони відносяться також і до педагогів вищої школи):

1. Дидактичні здібності
2. Академічні здібності
3. Перцептивні здібності – здібності проникати у внутрішній світ учня,

вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості учня і його тимчасових психічних станів. Здатний учитель, вихователь за незначними ознаками, невеликими зовнішніми проявами уловлює щонайменші зміни у внутрішньому стані учня.

4. Мовні здібності – здібності ясно і чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки. Мова педагога завжди відрізняється внутрішньою силою, переконаністю, зацікавленістю в тому, що він говорить. Вираження думки ясне, просте, зрозуміле для учнів.

5. Організаторські здібності – це, по-перше, здібності організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на рішення важливих завдань і, по-друге, здібності правильно організувати свою власну роботу. Організація власної роботи припускає вміння правильно планувати і самому контролювати її. У досвідчених учителів виробляється своєрідне почуття часу – вміння правильно розподіляти роботу в часі, укладатися в намічені терміни.

6. Авторитарні здібності – здатність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнях і вміння на цій основі домагатися у них авторитету (хоча, звичайно, авторитет створюється не лише на цій основі, а, наприклад, і на основі прекрасного знання предмета, чуйності і такту учителя і так далі). Авторитарні здібності залежать від цілого комплексу особистісних якостей учителя, зокрема його вольових якостей (рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості і так далі), а також від почуття власної відповідальності за навчання і виховання школярів, від переконаності учителя в тому, що він правий, від вміння передати цю переконаність своїм вихованцям.

7. Комунікативні здібності – здібності до спілкування з дітьми, вміння знайти правильний підхід до учнів, встановити з ними доцільні з педагогічної точки зору взаємини, наявність педагогічного такту.

8. Педагогічна уява (чи прогностичні здібності) – це здатність, що виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учнів, пов'язаному з уявленням про те, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей

вихованця.

9. Здатність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності має особливе значення для роботи учителя [47, 71-72].

До традиційних вимог до педагога відносяться:

- організаторські (планування роботи, об'єднання студентів і так далі);
- дидактичні (конкретні вміння підібрати і підготувати учбовий матеріал, устаткування; доступний, ясний, виразний, переконливий і послідовний виклад учбового матеріалу; стимулювання розвитку пізнавальних інтересів і духовних потреб);

- перцептивні (що проявляються в умінні проникати в духовний світ виховуваних, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, виявити особливості психіки);

- комунікативні (уміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з навчаними, їх батьками, колегами, керівниками освітньої установи);

- сугестії (емоційно-вольовий вплив на тих, що навчаються);

- дослідницькі (уміння пізнати і об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси);

- науково-пізнавальні (здатність засвоєння наукових знань в обраній галузі);

- предметні (професійні знання предмета навчання).

Ми б ще хотіли відмітити і здатність до творчості, як необхідну умову успішності в педагогічній діяльності, на яку вказує і С. Сисоєва [73]. Метою і результатом педагогічної творчості є творчий розвиток навчаючихся, який передбачає поступове формування у них здатності до творчості - інтегральної якості особистості, що об'єднує спрямованість і мотиви, творчі вміння і психологічні процеси, характерні якості особистості, які забезпечують людині успіх у творчості і піднімають діяльність людини до творчого рівня.

Педагогічна творчість вчителя виявляється у цілісному проектуванні педагогічного процесу, прогнозуванні його результатів, але, усе ж таки, центральною одиницею педагогічної творчості є педагогічна взаємодія, у якій

вчитель і учень виступають суб'єктами творення розвивального навчального середовища, формування пізнавальних інтересів та потреб учнів, вибору засобів їх досягнення, контролю та самоконтролю. Тому педагогічна взаємодія є особистісно зорієнтованою, а процеси творчого розвитку кожного її суб'єкта взаємозумовленими та взаємопов'язаними.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що серед таких функцій педагогічної взаємодії, як конструктивна, організаторська, контрольна-оцінна, повчально-інформативна, не останнє місце відводиться комунікативно-стимулюючій, емоційно-корегуючій, особистісній, які в свою чергу висувають до викладача такі вимоги, як знання психології особистості, психології спілкування та володіння вміннями й навичками застосування цих самих знань. На скільки це важливо, ми спробуємо дізнатися, провівши дослідження нашої магістерської роботи.

1.3. Етапи педагогічної взаємодії викладача та студента

Специфіка розвитку педагогічної думки полягає в тому, що кожний новий історичний етап у житті суспільства накладає свій відбиток на організацію навчання і зумовлює зміни змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, характеру стосунків викладача і студента як провідної умови ефективності організації навчального процесу у вищій школі. Навчальний процес у системі вищої школи відбувається у різних формах його організації, які реалізуються через способи взаємодії викладача зі студентами. Тому потенціал педагогічної взаємодії відкриває широкі перспективи для вдосконалювання всієї системи освіти, для поліпшення професіоналізму, а також для формування нової концепції взаємодії «викладач – студент», де обидві сторони виступають як рівні, паритетні партнери.

Якість підготовки будь-якого фахівця в сучасних умовах визначається не тільки рівнем його знань, але й професійними вміннями, що дозволяють йому

творчо вирішувати проблеми, які виникають, активно взаємодіяти з людьми на основі встановлення суб'єктних відносин. Система вузівської освіти з навчання фахівців повинна володіти широким набором засобів, що забезпечують розвиток умінь. Одним з найбільш важливих моментів у цьому є взаємодія, що складається між викладачем і студентами: беручи суб'єктні відносини і будучи їх активним учасником, студент починає сприймати реалізовані способи спілкування як норму, як свій індивідуальний вибір.

Педагогічна взаємодія в системі «викладач – студенти» – це система взаємних впливів суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Подібна взаємодія має велике принципове значення з точки зору аксіологічної складової, оскільки вона впливає на формування системи цінностей майбутнього фахівця, таких як людина, істина, освіта, професія та інші.

Ефективність педагогічної взаємодії на навчальних заняттях залежить від безлічі факторів. Серед них важливу роль відіграє чинник оптимального вибору стилю керівництва викладача, моделі комунікативної взаємодії та шляхів подолання конфліктних ситуацій у системі «викладач-студент», що сприяє підвищенню інтенсифікації, ефективності, якості та результативності процесу навчання у ЗВО.

Проблема педагогічної взаємодії, зокрема спілкування викладача зі студентами, достатньою мірою висвітлена в працях І. Беха, Н. Бутейко, Н. Голярдика, Л. Дикої, А. Загнітенко, І. Данилюка, І. Зязюна, В. Кан-Калика та ін.

В основі освітнього середовища закладу вищої освіти лежить система міжособистісних взаємодій між його суб'єктами, особливо між викладачами та студентами. Від того, наскільки співдружною, взаємозалученою є їхня діяльність, напряму залежить ефективність освіти.

Відносини студентів і викладачів у виші повинні будуватися на основі партнерської взаємодії. При розгляді взаємин викладача і студентів необхідно враховувати, що взаєморозуміння не може бути повним і результати взаємодії

не можуть бути детально передбачені, але прагнення до налагодження хороших відносин завжди є позитивним.

Взаємодія викладача зі студентом – це взаємодія двох суб'єктів, двох різних внутрішніх світів, протиріччя між якими невичерпні через розбіжності в статі, вікові, життєвому досвіді, спадковості, життєвому середовищі, темпах розвитку, суспільному положенні, не говорячи вже про те, що ролі в такій взаємодії теж різні: в одного – роль ведучого, в іншого – відомого.

Відносини студента і викладача повинні будуватися перш за все на взаємоповазі – це головне. Вони залежні в певному значенні. Але! Студент у певному розумінні є більш залежним від викладача, ніж останній від студента, якому потрібні знання і досвід цього самого викладача, а викладач, в свою чергу, може зі студентом цим всім поділитися.

Одна з функцій педагога полягає в створенні умов для студентів, що дозволяють їм вийти на новий рівень самоорганізації і знайти нові індивідуально-особистісні якості. Тобто, завдання викладача – дати студентам певні знання, але узяти їх може тільки сам студент.

Основа взаєморозуміння між викладачем і студентами будується, перш за все, на бажанні і умінні викладача навчити, а студента – перейняти знання.

Роль викладача не зводиться до насильного «впихання» цих знань в недбайливого студента. Викладач соціально стоїть в таких умовах, що йому є що сказати, є що повідомити студенту, і добре, коли молода людина це сприймає. З іншого боку, викладачі дивляться на студентів як на своїх майбутніх колег, які задають іноді непрості питання, що примушують самих викладачів постійно знаходитися в стані безперервного навчання і у певному сенсі зберігати в самих собі молодий творчий і душевний настрій.

В основному взаємодія проходить у межах навчального процесу: під час лекційних чи практичних занять, індивідуальної консультаційної роботи викладача зі студентами, при складанні підсумкових заліків та екзаменів.

Дослідження у сфері педагогічної психології показують, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової і

методичної підготовки викладачів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування та вибором викладачем того чи іншого стилю керівництва.

Н. Бордовская, А. Реан в підручнику «Педагогіка» [14] виділяють наступні етапи педагогічної взаємодії:

1. Прогностичний етап: моделювання педагогом спілкування з групою, потоком в процесі підготовки до педагогічної діяльності.

2. Початковий період спілкування: організація безпосереднього спілкування з аудиторією, групою.

3. Управління спілкуванням в педагогічному процесі, що розвивається.

4. Аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання спілкування в майбутній діяльності. Розглянемо змістовні і процесуальні особливості виділених творчих етапів спілкування.

На першому етапі, як вони відмічають, в процесі моделювання спілкування здійснюється планування комунікативної структури майбутньої діяльності відповідно: а) педагогічним цілям і завданням;

б) загальної педагогічної і морально-психологічної ситуації в аудиторії;

в) творчої індивідуальності самого педагога;

г) індивідуальним особливостям студентів;

д) пропонованій системі методів навчання і виховання [14].

Усе це, разом узятє, є випереджаючою стадією педагогічної взаємодії. Цю стадію треба добре продумувати. Методична і змістовна структура занять повинна вплинути на виникнення емоційної єдності, створення атмосфери спілкування. «Навчання – це не механічна передача знань. Це складні людські взаємини», – відмічав В. Сухомлинский [76, 362].

Другий етап – це початковий період спілкування, організація безпосередньої взаємодії з аудиторією, початок контакту, що багато в чому визначає успішність подальшого розвитку змістовного і соціально-психологічного аспекту педагогічної діяльності.

Найважливішими елементами цього етапу є:

- а) конкретизація спланованої моделі спілкування;
- б) уточнення умов і структури майбутнього спілкування;
- в) здійснення первинної стадії безпосереднього спілкування [14].

Викладач повинен уточнити з перших митей загальний настрій аудиторії і можливості роботи за допомогою обраних на попередньому етапі методів роботи.

Щоб певні види спільної діяльності протікали успішно, абсолютно потрібно пряме сприйняття партнерів і їх поведінки. Про цю необхідність говорили і А. Бізаєва, А. Бодальов, і А. Леонт'єв.

Значущість сигналу, тобто суб'єктивне відношення людини до інформації, що поступає, впливає також і на швидкість переробки отримуваної індивідом інформації в ході взаємодії з іншою людиною [10, 11].

Педагог виступає як ініціатор спілкування: від того, як він організовує перехід від передкомунікативної ситуації до ситуації безпосереднього педагогічного спілкування, залежить успіх. Чи зуміє він настроїти аудиторію, створити ауру привабливості, відчутти незримі флюїди емоційної єдності? Управління пізнавальним пошуком на занятті здійснюється через вірно сплановану і організовану систему спілкування.

Третій етап – управління педагогічним процесом, що розвивається. Метод навчання і система спілкування мають бути адекватними. Тільки тоді буде ефективна спільна робота викладача і студентів [14].

Четвертий етап. Викладач аналізує використану ним систему спілкування, уточнює можливі варіанти організації спілкування в цьому колективі, аналізує зміст заняття і тим самим прогнозує майбутнє спілкування з аудиторією. На четвертому етапі цикл спілкування закінчується і здійснюється перехід до першого етапу [14, 273-274].

У системі педагогічного спілкування ЗВО поєднуються два чинники:

- 1) взаємовідношення ведучий-відомий;
- 2) взаємовідношення співпраці навчальної і повчальної.

Саме цей соціально-психологічний стержень надає взаєминам у ЗВО

особливу емоційну продуктивність. Ю. Фокін говорить: «Без усвідомлення партнерства в діяльності студентів важко залучити в самостійну роботу, прищепити їм смак до професії, виховати професійну спрямованість особистості в цілому. Найбільш плідний процес виховання у ЗВО і навчання забезпечується саме надійно побудованою на рівні ЗВО системою взаємин» [79, 75].

Як бачимо, педагогічна взаємодія – складний багатоетапний процес. А знання цих етапів, їх особливостей, спростить організацію педагогічного процесу, допоможе включити студентів в активну пізнавальну діяльність, де викладач та студенти зайняті однією справою, захоплені сумісною пошуковою, творчою, дослідницькою працею, спрямованою на досягнення єдиних цілей.

Аналіз наукових джерел з даної проблеми дав можливість констатувати:

– педагогічна взаємодія – систематичне, постійне здійснення комунікативних дій навчаючого, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку навчаючогося, це дія і на самого студента, причому викликана реакція викликає у свою чергу реакцію того, що взаємодіє. Саме тому педагогічна діяльність не обходиться без безпосереднього суб'єкт-суб'єктного спілкування.

– педагогічне спілкування – специфічна форма спілкування, що має свої особливості і що в той же час підкоряється загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти.

Основний зміст діяльності викладача ЗВО включає виконання декількох функцій – повчальної, виховної, організаторської і дослідницької. Також виділяють: конструктивну, організаційну, комунікативно-стимулюючу, інформаційно-повчальну, емоційно-корегуючу, контрольну-оцінну функції взаємодії об'єктів педагогічного процесу, де одне з провідних місць відводиться комунікативно-стимулюючій та особистісній, які супроводжують кожен етап педагогічної взаємодії.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогові важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії і професійно важливі уміння і психологічні якості (ПВУ і Я), необхідні для її реалізації.

До педагогічних здібностей відносять: дидактичні здібності, академічні здібності, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні, здібності, педагогічна уява, здібність до творчості.

Педагогічна взаємодія педагога вищої школи зі студентами має наступні такі етапи: прогностичний етап, початковий період спілкування, управління спілкуванням в педагогічному процесі, що розвивається, аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання спілкування в майбутній діяльності. У системі педагогічної взаємодії ЗВО поєднуються два чинники: 1) взаємовідношення ведучий-відомий; 2) взаємовідношення співпраці навчальної і повчальної.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ, ЯК ВАЖЛИВІ СТОРОНИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

2.1. Стиль педагогічного спілкування та модель поведінки педагога

Як вказує Л. Столяренко: Процес спілкування викладача зі студентами може складатися в двох крайніх варіантах: 1) взаєморозуміння, злагодженість виконання учбової діяльності, розвиток здатності прогнозувати поведінку один одного і 2) розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачити поведінку один одного, появу конфліктів [75].

З аналізу літератури класиків психології А. Бодалев, Є. Клімова, А. Реан, Г. Щедровицкий та ін., досягнення позитивного результату спілкування і взаємодії пов'язане з накопиченням і правильним узагальненням інформації один про одного, залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога, його здібності до емпатії і рефлексії, до спостережливості, «сенсорної гостроти», встановлення «раппорта» і уміння враховувати репрезентативну систему співрозмовника, уміння слухати, розуміти студента, впливати на нього засобами переконання, навіювання, емоційного зараження, зміни стилів і позицій спілкування, уміння подолати маніпуляції і конфлікти. Важливу роль грає психолого-педагогічна компетентність викладача в області психологічних особливостей і закономірностей спілкування, взаємодії [10; 12; 41; 83].

Педагогічне спілкування це особливе спілкування, специфіка якого обумовлена різними соціально-рольовими і функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування. Як вказує Л. Шаталова: «Суть гуманістичної парадигми освіти визначається гуманістичною природою діяльності викладача, її індивідуальним стилем педагогічного керівництва» [81].

Перше експериментальне психологічне дослідження стилів керівництва було проведене в 1938 році німецьким психологом Куртом Левінім, згодом, з

приходом до влади в Німеччині нацистів, він емігрував до США. У цьому ж дослідженні була введена класифікація стилів керівництва, яку прийнято використовувати і в наші дні:

1. Авторитарний.
2. Демократичний.
3. Потурання.

Нині виділяють декілька основних стилів керівництва тими, що вчать:

- автократичний (самовладний стиль керівництва), коли викладач здійснює одноосібне управління колективом студентів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди і критичні зауваження, послідовно пред'являє до учнів вимоги і здійснює жорсткий контроль за їх виконанням;

- авторитарний (владний стиль керівництва) допускає можливість для студентів брати участь в обговоренні питань учбового або колективного життя, але рішення кінець кінцем приймає викладач відповідно до своїх установок;

- демократичний стиль припускає увагу і облік викладачем думок студентів, він прагне зрозуміти їх, переконати, а не наказувати, веде діалогічне спілкування «на рівних»;

- ігноруючий стиль характеризується тим, що викладач прагне якомога менше втручатися в життєдіяльність студентів, практично усувається від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків передачі учбової і адміністративної інформації;

- «попустительський», конформний стиль проявляється у тому випадку, коли викладач усувається від керівництва групою студентів або йде на повіді їх бажань;

- «безпосередності», алогічний стиль-викладач залежно від зовнішніх обставин і власного емоційного стану здійснює будь-який з названих стилів керівництва, що веде до дезорганізації і ситуативності системи взаємин викладача зі студентами, до появи конфліктних ситуацій [77, 378].

Найбільш ефективно вирішувати педагогічні завдання дозволяє демократичний стиль, при якому викладач враховує індивідуальні особливості

студентів, їх особистий досвід, специфіку їхніх потреб і можливостей. Викладач, який володіє таким стилем, свідомо ставить завдання перед студентами, не виявляє негативних установок, об'єктивний в оцінках, різнобічний і ініціативний у контактах. По суті, цей стиль спілкування можна охарактеризувати як особистісний. Виробити його може тільки людина, що має високий рівень професійного самоусвідомлення, здатна до постійного самоаналізу своєї поведінки та адекватної самооцінки.

Пізніші дослідження лише підтвердили результати експерименту Курта Левіна.

Педагогічне спілкування – сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання і навчання і що визначають характер взаємодії педагога і учнів.

Л. Шаталова розробила наступні рівні індивідуального стилю педагогічного керівництва викладача і їх зміст: стратегічний, тактичний, операційний і стихійний [81].

Стратегічний рівень – яскраво виражений гуманістичний стиль педагогічного керівництва викладача, заснований на принципах педагогічної співпраці, партнерських стосунків, що встановлює доброзичливі і гармонійні стосунки із студентами, атмосферу взаємної довіри, відкритість, щирість в прояві емоцій.

Тактичний рівень – схильність до гуманістичного стилю педагогічного керівництва викладача, демократична співпраця із студентами, встановлення сприятливих стосунків, емоційне стимулювання спільної діяльності викладача і студентів, прагнення погоджувати свою позицію з позицією інших і зацікавити, зробити педагогічний процес захоплюючим.

Операційний рівень – схильність до авторитарного стилю педагогічного керівництва викладача, стиль спілкування, що не склався, нездатність реалізовувати принципи педагогічної співпраці, що допускають негативну дію на студентів, байдуже або негативне емоційне відношення до них, прояв поривів у бік дисциплінованості.

Стихийний рівень – авторитарний стиль педагогічного керівництва викладача, підвищений контроль, обмеження свободи, пригнічення ініціативи, спонукання до імпульсивності або пасивності [81].

Вибір стилю педагогічної взаємодії визначається різними чинниками. Серед них виділяють

- психофізіологічні (індивідні) властивості учителя як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі (Н. Амінів, І. Зимня, А. Маркова, В. Небиліцин, А. Ніконова та ін.);

- професійно-педагогічні якості особистості (А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткин та ін.);

- педагогічні здібності (І. Зимня, Ф. Гоноболин, Н. Левітов, В. Крутецкий, Н. Кузьміна та ін.);

- педагогічний досвід учителя, відношення до людей, очікування в різних життєвих колізіях (К. Алферов, Ж. Бербаум, В. Кан-Калик, Ю. Кулюткин, В. Мудрик та ін.) [34].

В. Кан-Калик виділяє наступні стилі педагогічного спілкування:

1. Спілкування на основі високих професійних установок педагога, його відношення до педагогічної діяльності в цілому. Про таких говорять: «За ним діти (студенти) буквально по п'ятах ходять»! Причому у вищій школі інтерес в спілкуванні стимулюється ще і загальними професійними інтересами, особливо на профілюючих кафедрах.

- 2 Спілкування на основі дружньої прихильності. Воно припускає захопленість загальною справою. Педагог виконує роль наставника, старшого товариша, учасника спільної учбової діяльності. Проте при цьому слід уникати панібратства. Особливо це стосується молодих педагогів, що не бажають потрапити в конфліктні ситуації.

3. Спілкування-дистанція відноситься до найпоширеніших типів педагогічного спілкування. В цьому випадку у взаєминах постійно простежується дистанція в усіх сферах (у навчанні з посиленням на авторитет і професіоналізм, у вихованні - з посиленням на життєвий досвід і вік). Такий

стиль формує стосунки учитель – учні. Але це не означає, що учні повинні сприймати учителя як однолітка.

4. Спілкування-залякування, негативна форма спілкування, анти гуманна, розкриваюча педагогічну неспроможність викладача, що входить до неї.

5. Спілкування-загравання, характерне для молодих викладачів, що прагнуть до популярності. Таке спілкування забезпечує лише помилковий, дешевий авторитет. Найчастіше в педагогічній практиці спостерігається поєднання стилів в тій або іншій пропорції, коли домінує один з них. [37]

За результатами монографічного дослідження С. Іванової, більшість учителів, а отже і викладачів, (73,3 %) використовують у своїй діяльності емоційно-методичний стиль педагогічної взаємодії.

Безперечними достоїнствами цього стилю є високий рівень знань учителя, контактність, прозорливість, висока методичність, вимогливість, уміння цікаво викласти матеріал, уміння активізувати учнів, збудити у них інтерес до особливостей самого предмета, уміле використання і варіювання форм і методів навчання, особливостями самого предмета. В результаті у учнів міцні знання поєднуються з високою пізнавальною активністю і навичками навчання, що сформувалися.

В той же час учитель займає на уроці позицію домінування, що характеризується завищеною самооцінкою і деякою демонстративністю поведінки. Учителі, як правило, не дають можливості учням висловитися повною мірою [34, 164].

За результатами опитування, розсудливо-імпровізований стиль педагогічної взаємодії, орієнтований на організацію учбової діяльності учнів і адекватне планування учбово-виховного процесу на уроці, використовують лише деякі учителі (6,7 %). Учителі, що використовують цей стиль, відрізняються контактністю, прозорливістю, умінням ясно і чітко викласти учбовий матеріал, відводять багато часу відповідям кожного учня, об'єктивно оцінюють їх. Для учителя цього стилю характерна рефлексивність. Його

діяльність відрізняють висока методичність, уважне відношення до рівня знань усіх учнів, висока вимогливість. Проте невисока винахідливість у варіюванні методів навчання, невисокий темп роботи, невміння постійно підтримувати у учнів інтерес до предмета, що вивчається, використання стандартного набору форм і методів навчання, перевага репродуктивної, а не продуктивної діяльності учнів, нестабільне емоційне відношення до учнів ведуть до зниження загального інтересу учнів до учбової діяльності [34, 16].

З числа розроблених останніми роками за кордоном класифікацій стилів педагогічного спілкування цікавою представляється типологія професійних позицій учителів, запропонована М. Таленом.

Модель I – «Сократ». Це учитель з репутацією любителя суперечок і дискусій, що навмисно їх провокує на заняттях. Йому властиві індивідуалізм, несистематичність в учбовому процесі із-за постійної конфронтації; учні посилюють захист власних позицій, вчать їх відстоювати.

Модель II – «Керівник групової дискусії». Головним в учбово-виховному процесі вважає досягнення згоди і встановлення співпраці між учнями, відводячи собі роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіший за результат дискусії.

Модель III – «Майстер». Учитель виступає як зразок для наслідування, що підлягає безумовному копіюванню, і передусім не стільки в учбовому процесі, скільки у відношенні до життя взагалі.

Модель IV – «Генерал». Уникає всякої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, оскільки вважає, що завжди і в усьому правий, а учень, як армійський новобранець, повинен беззаперечно підкорятися наказам, що віддаються. За даними автора типології, цей стиль поширеніший, ніж всі разом узяті, в педагогічній практиці.

Модель V – «Менеджер». Стиль, що набув поширення в радикально орієнтованих школах і зв'язаний з атмосферою ефективної діяльності класу, заохоченням їх ініціативи і самостійності. Учитель прагне до обговорення з кожним учнем сенсу вирішуваної задачі, якісному контролю і оцінці кінцевого

результату.

Модель VI – «Тренер». Атмосфера спілкування в класі пронизана духом корпоративності. Учні в даному випадку подібні до гравців однієї команди, де кожен окремо не важливий як індивідуальність, але всі разом вони можуть багато що. Учителеві відводиться роль натхненника групових зусиль, для якого головне, – кінцевий результат, блискучий успіх, перемога.

Модель VII – «Гід». Втілений образ ходячої енциклопедії. Лаконічний, точний, стриманий. Відповіді на усі питання йому відомі заздалегідь, як і самі питання. Технічно бездоганний і саме тому частенько відверто нудний.

М. Тален спеціально вказує на основу, закладену в типологізації: вибір ролі педагогом, виходячи з власних потреб, а не потреб учнів [17, 270].

У Віснику Львівського університету автор статті «Педагогічна взаємодія у Вищій школі. Синергетичний підхід» С. Цюра [80] виділяє наступні нові психотипи викладача вищої школи, що виникли останніми роками в нашій країні і обумовлені соціально-економічною обстановкою в Україні:

– «менеджер» – вносить до управління чи в організацію освітніх структур сучасні технології у сфері освітнього менеджменту й іміджмейкерських, рекламних стратегій;

– «візитер» – внутрішньо орієнтований не на створення, а на зміну середовища як інформаційного, так і соціального, як місця роботи, так і країни проживання;

– «репетитор», чия професійна сфера має виразне кредо до незаснованої діяльності;

– «заробітчанин» – його сфера викладацької діяльності занадто широка для можливості висококваліфікованого її виконання по усіх напрямках;

– «колекціонер» – вчене звання і міра потрібні для доповнення напису, наприклад на дверях кабінету;

– «маклер» – посередник по продажах тіньових освітніх послуг [80, 9].

Але це крайні варіанти реалій сьогодення, які рано чи пізно, на наш погляд, себе зживуть із-за своєї морально-етичної слабкості, професійної

непридатності. Ми ж розглядатимемо умови ефективної організації педагогічної взаємодії.

Можемо говорити, що функції, які людина виконує в тій або іншій діяльності, пов'язані з цим її права і обов'язки, особливості суспільства, членом якої людина є, і виконувани нею в цьому суспільстві ролі лише в тенденції визначають основний зміст, форму спілкування з іншими членами суспільства. Конкретне ж розставлення акцентів в змісті і способах його вираження в поведінці людей, зайнятих загальною діяльністю, більшою мірою залежить від індивідуальних якостей кожного і як суб'єкта цієї діяльності, і як члена цього суспільства. В той же час психологічно повноцінним міжособистісним спілкуванням стає тільки за умови спілкування на рівних, коли його учасники не задоволені ролями, обумовленими видом діяльності (наприклад, начальника і підлеглого), що об'єднує їх, а намагаються у своїх контактах постійно робити поправку на своєрідність один одного і не допускати вільно або мимоволі утиски гідності партнера. Таким чином, справжнє міжособистісне спілкування – це завжди діалогічне спілкування.

«Коріння недоліків особистісного розвитку людини слід шукати не лише в авторитарному спілкуванні викладачів з учнями, хоча і це, поза сумнівом, важливе питання, але і в змісті і організації навчання. Саме тут кінець кінцем проектується людина, що недоотримує загально-гуманітарні знання, а значить, мислячий вузькими, прагматичними поняттями, «природними» уявленнями і тому свідомо безвідповідальний. Суха логіка, не збагачена колоритом почуттів, дерев'яна обачність, що не відає краси, утилітаризм, що не знає доброти, неминуче обертаються збитком для суспільства», – стверджує В. Сериков [72, 73].

Розглянуті стилі педагогічної взаємодії та моделі педагогів, підтверджують ще раз те положення, що лише взаємодія, заснована на повазі до партнера по спільній діяльності, на любові до людей, дає позитивні результати.

2.2. Особливості організації педагогічної взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі вищої школи

Організатором освітнього середовища у вищій школі є викладач, який забезпечує умови для суб'єктно-суб'єктної педагогічної взаємодії та міжособистісної взаємодії студентів, узгоджує це середовище з їхніми потребами, професійними інтересами, підтримує його розвиток, поступово залучаючи студентів до його вдосконалення або модифікації. Саме засобами освітнього середовища викладач виконує посередницьку функцію для узгодження: суспільних вимог до підготовки фахівців з життєвими планами, потребами, бажаннями студентів; педагогічних впливів з їхніми внутрішніми особливостями, цінностями, мотивами навчально-пізнавальної діяльності; системи необхідних для фахівця професійних знань, умінь, навичок з первинним, а потім набутим професійним досвідом студентів; потреб, інтересів, цінностей, поглядів студентів, їхніх дій у процесі міжособистісної взаємодії.

Вагома суперечність у педагогічній діяльності викладача – це поєднання соціальних вимог до освітнього середовища у вищій школі з вимогами студентів до цього середовища, його привабливістю, незагрозливістю для них. Тому освітнє середовище повинно бути соціально цінним й особистісно значущим для студентів. Головні засадничі принципи організації освітнього середовища, що стимулюють студентів до вироблення особистісних знань, професійних концепцій, набуття соціального досвіду, досвіду діяльності за фахом і формують внутрішню мотивацію здобуття освіти у вищій школі, такі: залучення кожного до процесу навчання, безперешкодність процесу, відкритість особистості, вияв чуйності до інших, повага до особистості, позитивна спрямованість процесу, опора на принципи, правила, організація процесу як набуття особистістю власного досвіду [65].

Зазначені принципи – це керівні положення створення демократичного освітнього середовища, продуктивного для навчального процесу на засадах суб'єктно-суб'єктної взаємодії педагога, студентів. Вони поступово стають

вагомими і дієвими для студентів у діяльності, спілкуванні, співпраці з партнерами.

Розглянемо напрями організації й розвитку освітнього середовища за демократичними принципами, що стосуються цілісної його структури, забезпечують єдність його складових й підструктур.

Забезпечення зовнішніх умов навчального процесу, сприятливих для суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладача і студентів. Згідно з положеннями проксеміки, науки про просторове розміщення учасників процесу і просторові бар'єри, що ускладнюють їхню взаємодію, необхідно забезпечувати просторову рівноправну позицію викладача і студентів. Відсутність просторових бар'єрів, що віддаляють партнерів один від одного, стають засобами їхнього захисту, має важливе значення для міжособистісної взаємодії суб'єктів, зокрема пошуку взаєморозуміння, відчуття безпеки і належності до спільноти. Розміщення викладача і студентів у колі або в квадраті дає їм можливість відкрито спілкуватися (бачити, слухати і чути один одного, звертатися до конкретної людини тощо) й відчувати себе в єдиній системі. Особливо таке розміщення важливе для викладача, який може шляхом візуального контакту дати відчуття кожній особистості, що вона не ізольована від інших, може спостерігати за ходом розвитку думки, емоційних станів студентів, їхньою залученістю до виконання конкретних завдань; вносити зміни в організацію процесу; може здійснювати педагогічний вплив на студентів, які у певних ситуаціях відволікаються, порушують порядок або не залучені до процесу. Як засвідчує практичний досвід педагогічної діяльності, парти, поставлені в аудиторії у ряди, дають змогу студентам ховатися від викладача, не бачити інших студентів. Багато студентів, які відповідають за трибуною або біля дошки, перебувають у стані негативного самопочуття або, навпаки, намагаються самостверджуватися перед іншими [64].

Робота студентів у колі, малих групах, особливо, коли коло замкнене, сприяє їхньому відчуттю власної належності до групи, єдності їхніх енергій, набуттю досвіду міжособистісної взаємодії. Постійна зміна пар, груп,

загального кола на заняттях дає можливість кожній особистості шукати контакт, співпрацювати з різними студентами, що поступово впливає на об'єднання усіх представників групи в єдиний колектив, групу.

Місце роботи учасників процесу (естетично оформлена, обладнана аудиторія; застосування сучасних технічних засобів наочного зображення наукової, навчальної інформації, здійснення записів на фліп чарті, розміщення на стіні записів ідей, думок студентів) сприяє налагодженню атмосфери праці, пошуку, залучає кожного до діяльності, взаємодії з іншими і, без сумніву, впливає на ефективність навчального процесу.

На перший погляд здається, що зовнішні атрибути навчально-пізнавальної діяльності важливі саме для шкільного віку, а студентів лише відволікають від серйозної наполегливої праці, до якої вони повинні бути готові з 1-го курсу. Проте зовнішня позиція студентів і викладача, створення ділової атмосфери різноманітними засобами наочності, застосування атрибутів, наближених до майбутньої професійної діяльності, забезпечує зовнішній простір для практичного втілення зазначених вище принципів організації продуктивного освітнього середовища.

Організація прийнятної соціально-психологічної атмосфери, ефективної для навчально-пізнавальної діяльності студентів. Термін «соціально-психологічна атмосфера» використовується з поняттями «психологічний клімат», «морально-психологічний клімат», (позначаючи якісний бік міжособистісних стосунків, що виявляється у сукупності внутрішніх (психологічних) умов, сприятливих або непродуктивних для ефективної навчально-пізнавальної діяльності викладача і студентської групи [65].

Насамперед це створення атмосфери, позитивно орієнтованої на кожну особистість, відкритої до щирої, безпосередньої, довірливої міжособистісної взаємодії, що забезпечує умови розвитку демократичних взаємин у вищій школі. З цією метою кожен момент педагогічної взаємодії, організації навчального процесу повинен слугувати вияву поваги, довіри до кожної особистості, толерантності до її думок, дій, чуйності до внутрішнього стану,

переживань. Ці принципи стають реаліями освітнього середовища у вищій школі за умови:

- врахування думки кожного учасника процесу. Своєрідності його культури, індивідуальних особливостей без приниження гідності, образи особистості, навіть якщо його висловлювання, поведінка не відповідає очікуванням викладача, відрізняється від поглядів, ціннісних оцінок інших;

- розвиток і вияв позитивної установки стосовно кожного, позбавлення упереджень у міжособистісних стосунках;

- прийняття кожного студента, виокремлення його цінності як особистості, зосередження уваги на його успіхах і позитивних сторонах;

- вияв емпатії, розуміння чинників поведінки особистості, її труднощів і прагнення їх подолати, підтримання позитивного самопочуття;

- виокремлення й позитивна оцінка навіть найменших досягнень студентів, розвиток віри у подальші успіхи;

- використання вербальних і невербальних засобів для вияву ставлення до студента як особистості;

- відсутність критики, засудження особистості, натомість аналіз ситуації, оцінка поведінки студента з огляду на перспективи його майбутньої професійної діяльності, особистісний розвиток.

Ініціатором розвитку довіри, толерантності до кожного є викладач. Його поведінка на засадах зазначених ідей зумовлює позитивний емоційний відгук багатьох студентів, особливо тих, у кого рівень розвитку соціальних якостей, культури сприятливий до таких педагогічних впливів. Поступово виникає мікросередовище, що навіює і стимулює інших студентів до поведінки за такими принципами.

Створення психологічної, незагрозливої, але ділової атмосфери в освітньому середовищі вищої школи відповідає потребам студентів. Як засвідчують висловлювання багатьох студентів, умовою психологічно-комфортного середовища для них є відсутність критичного засудження, гніву викладача з приводу неякісної підготовки до практично-семінарських занять чи

проведення тестового контролю, письмового опитування на запитання без попередження або підвищеної складності. Незагрозлива атмосфера утворюється шляхом розвитку позитивних емоцій студентів у процесі виконання різних видів навчально-пізнавальної діяльності, співпраці, діалогічного спілкування. Безпека для студентів, на їхню думку, виникає за умови надання їм можливостей виправляти свої неспіхи, дотримання міри у навантаженні їх науково-дослідними роботами, практичними завданнями. Інтерактивні методи навчання на практично-семінарських заняттях, іноді й лекціях приваблюють студентів, оскільки усувають можливість групової перевірки їхньої готовності до заняття або звільняють їх від довготривалого сприймання й конспектування необхідної інформації.

Створення ділової атмосфери у навчанні студентів – суттєва умова організації професійної підготовки майбутніх фахівців, інтелектуального й особистісного розвитку людини з вищою освітою. Вона формується у процесі цілеспрямованої організації навчально-пізнавальної діяльності, що набуває сенсу для студентів, стимулює їх до самостійного, вільного міркування, пошуку істини, творчого прийняття рішень. Тому процедур організації навчання студентів шляхом власного відкриття і міжособистісної взаємодії (інтерактивне навчання) треба дотримуватися. Головне для студентів – визначити й усвідомити мету діяльності (що необхідно досягнути, чого – навчитися), а також обговорити, проаналізувати отримані результати, досягнення у загальному колі. Захоплення студентів процесом позбавляє їх страху можливих помилок або неспіхів.

Важливо, щоб студенти розуміли значущість відповідної науки для свого професійного й особистісного розвитку, а також актуальність, реальність проблем, що розглядаються. Це можна досягнути у процесі аналізу та вирішення професійно й соціально значущих проблем, застосовуючи наукову інформацію, теоретичні концепції. Цінність навчального матеріалу для студентів зростає за умови стимулювання їх до самостійної мислиневої діяльності, різноманітних когнітивних процесів. Для досягнення студентами

власного розуміння явища має значення не оволодіння готовою інформацією, а процесуальними знаннями (як аналізувати, досліджувати проблеми тощо).

Освітнє середовище у цьому разі розвиває суб'єктну позицію студентів й відповідає їхній потребі бути суб'єктом життєдіяльності, коли студенти привчаються до саморегуляції поведінки, діяльності у навчальному процесі. Тому студентам доцільно надавати можливості для:

- вибору проблем для обговорення й дослідження, визначення способів, термінів виконання;
- висловлювання власних вражень, пропозицій щодо проведення навчальних занять;
- самостійного визначення шляхів, способів виконання запропонованих викладачем завдань, робіт;
- організації дій за визначеними разом з викладачем алгоритмами, схемами і без них;
- оцінення власних успіхів, результатів діяльності за виокремленими критеріями.

Набуття студентами досвіду автономної організації діяльності, її саморегуляції сприяє їхньому самовизначенню, розвитку внутрішньої мотивації навчання.

Психологічний клімат освітнього середовища значною мірою визначається рівнем розвитку студентської групи як згуртованої команди, спільноти, в якій усі об'єднані спільною метою, взаємною повагою й підтримкою один одного. Головні умови формування у студентів відчуття приналежності до спільноти:

- стимулювання студентів до обміну поглядами, цінностями шляхом дискусій, діалогу, пошуку спільного й відмінного;
- застосування різноманітних форм кооперативного навчання студентів у команді;
- об'єднання представників групи у різні форми колективного вирішення навчально-пізнавальних завдань;

- постійне ствердження викладачем позиції «ми», підтримка відчуття приналежності студентів до єдиної команди;
- акцентування на таких цінностях, як співпраця, взаємоповага, взаємопідтримка, взаємодопомога;
- визнання внеску кожного в успішну роботу команди.

Розвиток у студентів відчуття приналежності до спільноти сприяє формуванню у них умінь міжособистісної взаємодії, вдосконалює їхню мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, впливає на студентів з деструктивною поведінкою, низьким рівнем навчальних успіхів.

Організація порядку регулювання навчального процесу студентів. Самоорганізація, саморозвиток, саморегулювання освітнього середовища зумовлені взаємодією учасників навчального процесу з цим середовищем. Організація освітнього середовища згідно з поданими стандартами, схемами гальмує, сковує ініціативу, суб'єктну активність студентів. Проте відсутність певних обмежень, норм, що регулюють діяльність, поведінку учасників навчального процесу, також спричинює негативні наслідки, знижує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів, рівень їхніх досягнень. Тому спільне визначення ними правил, норм організації навчання допомагає викладачеві регулювати дисципліну в аудиторії, посилює суб'єктну позицію студентів, почуття відповідальності за свої дії, вчинки, поведінку. Важливо, щоб ці правила визначалися з ініціативи студентів, за їхньої активної участі й розуміння їхньої необхідності. Вони повинні поєднувати інтереси кожної особистості, групи, а також ті чинники, що впливають на ефективність навчального процесу. Правила визначаються на початку вивчення навчального курсу і передбачають очікування студентів стосовно власної поведінки, ставлення до процесу й інших учасників з метою досягнення успіхів, якості навчально-пізнавальної діяльності, налагодження, розвитку міжособистісної взаємодії за демократичними принципами. Вони охоплюють усі компоненти, етапи навчально-пізнавальної діяльності студентів (підготовка, активність, поведінка на занятті, відповідальність, ставлення до інших, оцінювання тощо).

Правила і норми поведінки повинні бути чіткими та конкретними, стисло визначати дії учасників. Доцільно, щоб їхній зміст передбачав міру між регламентацією поведінки й діяльності студентів та їхньою безпосередністю, спонтанністю. Узгоджуючи правила, норми взаємодії, студенти обговорюють суть і важливість кожного пункту, передбачають можливі наслідки. Якщо вони не виконуються, домовляються, як реагувати на поведінку особистості у разі порушення норми. Не варто розглядати правила організації навчального процесу як засіб прямого впливу, жорсткого контролю студентів. Без домовленості зі студентами про особливості й характер міжособистісної взаємодії викладачеві складно організувати й регулювати навчальний процес, будь-яку діяльність, розвивати у них відчуття відповідальності. У процесі подальшої взаємодії викладач має змогу нагадати студентові про конкретне правило, якщо воно не виконується. Щоб збільшити самопочуття студентів як суб'єктів процесу навчання, важливо сформулювати правила у вигляді інформаційних суджень, а не контрольних інструкцій. Правила необхідно переглянути, якщо вони не ефективні, або доповнити за необхідністю і бажанням студентів.

Організація діяльності студентів як набуття досвіду. Навчання – це організація різних видів пізнавальної й предметно-практичної діяльності, в процесі якої студенти набувають досвіду здобуття знань, формування особистісних поглядів, виконання дій, наближених до професійних ситуацій, соціальної активності. Це можуть бути діяльності, спрямовані на розвиток критичного, рефлексивного, творчого мислення (розв'язання проблем, аналіз і виконання ситуаційних вправ, творчих завдань, навчання шляхом відкриття тощо). Кооперативне навчання також забезпечує умови для організації студентами когнітивних процесів шляхом міжособистісної взаємодії, у процесі якої кожна особистість набуває досвіду роботи у колективі, виконання різних ролей, щоб зробити свій внесок у спільну справу. Аутентична діяльність передбачає застосування навчальної теми, яку вивчають студенти, для виконання конкретного практичного завдання [49]. Важливо пропонувати

студентам конкретні завдання професійного характеру. Для прикладу, студенти з курсу “Педагогіка” можуть підготувати таке завдання: розробити сценарій позакласного заходу з описом кожного етапу дій учнів, учителя, який можна застосовувати у практичній роботі. Або студенти можуть підготувати за вибором окремих метод організації навчання учнів і продемонструвати в аудиторії. На сучасному етапі побудови демократичного суспільства актуальний європейський досвід організації громадсько-цінної діяльності, яку студенти виконують в інтересах громадськості, спільноти й одночасно набувають навчального, професійного, соціального досвіду [46]. Мається на увазі відома в Європі, особливо у Скандинавських країнах, концепція так званого академічно-громадської діяльності (*academic service learning*), коли студенти, вивчаючи курс з педагогіки, одночасно виконують певні суспільно-громадські завдання, визначені в навчальній програмі курсу, виконання яких оцінюється. Для прикладу, студенти, майбутні вчителі, готують учнів середньої школи і проводять з ними концерт або іншу діяльність для дітей-сиріт. У цьому разі на практично-семінарських заняттях студенти обговорюють проблеми організації такої діяльності, окремі досягнення, труднощі, кінцеві результати.

Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на практично-семінарських заняттях як набуття навчального, професійного, соціального досвіду потребує дотримання викладачем таких умов:

- планування різних видів діяльності з поєднанням пізнавальних і практичних професійно і соціально орієнтованих завдань; обдумування їхньої послідовності й особливостей переходу від однієї до іншої;
- залучення студентів до вибору навчально-пізнавальних завдань, адекватних їхнім можливостям й інтересам (використання доступних, зрозумілих завдань з посильними труднощами, актуальних для особистісного, професійного й соціального розвитку);
- дотримання структури діяльності: визначення студентами мети й конкретних завдань для кожного; опис процедури, етапів, орієнтованих дій студентів у процесі; організація процесу й підтримка, орієнтування студентів на

окремих етапах; обговорення отриманих результатів, вражень;

- організація взаємодії з цілою групою студентів, забезпечення зайнятості кожного;

- модифікація діяльності студентів у процесі навчання згідно з їхніми реальними досягненнями, емоційним ставленням до роботи, бажаннями, пропозиціями.

Як бачимо, шляхом організації освітнього середовища у вищій школі та взаємодії студентів з ним викладач має змогу опосередковано впливати на особистість. В умовах побудови демократичного громадянського суспільства в Україні освітнє середовище у вищій школі, організоване на засадах суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладача й студентів, сприяє їхньому розвитку як виробників наукових знань, набуттю ними особистісного, соціального, професійного досвіду в навчальному процесі. Головні принципи і напрями організації взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі передбачають:

- забезпечення зовнішніх умов, сприятливих для розвитку суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів;

- створення соціально-психологічної, ділової атмосфери;

- спільне визначення студентами правил, норм навчально-пізнавальної діяльності, поведінки, що регулюють навчальний процес та їхню міжособистісну взаємодію;

- організацію різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності як набуття досвіду.

Як відмічає А. Новіков, тривалий час російська (радянська) загальноосвітня і професійна школи знаходилися на позиціях гностики, так званого «знаннєвого» підходу. При такому підході основним освітнім завданням вважалося формування у учнів, студентів міцних систематизованих знань (уміння і навички завжди виступали другорядними компонентами). Зараз акцент змінюється – від підходу (знаннєвої парадигми) гностики до діяльнісного підходу (парадигми): основна мета освіти розглядається тепер як

формування здатності до активної діяльності, до праці в усіх її формах, у тому числі до творчої професійної праці [57, 26].

Нині саме навчання, викладання учбових дисциплін повинне спиратися на методологічний принцип діяльнісного підходу, при реалізації якого не викладач учить, а студент вчиться сам в процесі власної діяльності. Чим активніше пізнавальна діяльність навчаного, тим вище ефективність засвоєння.

Як відмічає Б. Бадмаєв у своїй роботі «Методика викладання психології»: «Роль викладача в цих умовах перетворюється на роль організатора учбової діяльності студента, а не людину, яка в буквальному розумінні учить його, передаючи в ході викладання свої знання. Викладач організовує учбову діяльність студента так, щоб він не пасивно сприймав і поглинав текст учбового матеріалу або слова викладача, а активно мислив, витягаючи необхідну наукову інформацію з того чи іншого джерела. Тому викладач є організатором учбової діяльності студента і на лекції, і в процесі самостійної роботи, і на практичних і лабораторних заняттях. Завдяки такій організації студент виступає не пасивним споживачем інформації, а активним її «добувачем» і виробником» [6, 6].

В цей час активність студента залежатиме від уміння викладача правильно поставити завдання перед учнем, зацікавити, замотивувати його, а це вже процес спілкування.

І, звичайно, необхідною умовою для досягнення ним (студентом) акме в області його професійної праці являється цілеспрямований розвиток у нього такої якості як інтрагенна активність, коли він не бездумно звикає наслідувати формулу у своїй поведінці «роби як я»!, яку впроваджують в нього особливо авторитетні для нього люди, а за рахунок постійної активної роботи свого внутрішнього світу прагне до самостійно виношених, а іноді і вистражданих рішень, дій і до їх обов'язкового здійснення. А останнє – дуже непроста для теперішньої педагогіки справа. Може бути я помиляюся, але робота моя майже протягом п'ятдесяти років із студентами Ленінградського і Московського університетів переконує мене в тому, що для основної маси їх до моменту вступу до ЗВО характерний саме низький рівень розвитку інтрагенної

активності, і тут для педагогіки дуже велике поле для творчих пошуків, конструктивних по своїх результатах знахідок і їх впровадження в практику роботи і дошкільних установ, і школи», – стверджує А. Бодалев у своїй роботі «Вершина в розвитку дорослої людини: характеристики і умови досягнення [11, 61].

Спілкування істотно впливає на точність і деталізацію сприйняття: збільшується число помічених випробовуваними деталей сприйманого об'єкту, зростає правильність їх відтворення, значно зменшується число ілюзорних, не відповідних реальній ситуації ознак [7, 33].

Досягнення позитивного результату спілкування і взаємодії пов'язане з накопиченням і правильним узагальненням інформації один про одного, залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога, його здатності до емпатії та рефлексії, до спостережливості, «сенсорної гостроти», встановлення «раппорта» і уміння враховувати репрезентативну систему співрозмовника, уміння слухати, розуміти студента, впливати на нього за допомогою переконання, навіювання, емоційного зараження, зміни стилів і позицій спілкування, уміння долати маніпуляції і конфлікти. Важливу роль грають психолого-педагогічна компетентність викладача в області психологічних особливостей і закономірностей спілкування, взаємодії [17, 320].

«Будь-яку діяльність, будь то виховання дітей або вироблення нових наукових знань, можна розглядати як отримання певного продукту, відповідного вимогам завдання або «цілям». І в якій би формі не виступало саме завдання, вона завжди повинна містити: певне знання про продукт діяльності, яке утворює основне ядро знань, необхідних для побудови діяльності; знання про матеріал або об'єкти, з яких повинен або може бути отриманий необхідний продукт; знання про засоби діяльності і дії з їх застосування; знання про ту послідовність дій або «операцій», яку потрібно зробити, щоб із заданого або вибраного матеріалу отримати необхідний продукт. Форма фіксації цих знань може бути самою різною - від простих навичок до складних розгалужених алгоритмів або «принципів методу», –

пише у своїй роботі Г. Щедровицький [83, 184].

Отже, щоб керувати процесом розвитку і формування студентів ЗВО, необхідно: правильно визначати особливості властивостей особистості кожного з них; ретельно аналізувати умови їх життя і діяльності, перспективи і можливості вироблення кращих якостей; володіти знаннями науки, що викладається; мати арсенал методів і прийомів впливу на студента. Без використання психологічних знань не можна виробити усебічну підготовленість і готовність студентів до успішної професійної діяльності, забезпечити високий рівень їх навчання і виховання, єдність теоретичної і практичної підготовки з урахуванням профілю ЗВО і спеціалізації випускників. Це стає особливо важливим в сучасних умовах, умовах кризи суспільства, коли з сфери політики і економіки криза перейшла в область культури, освіти і виховання людини.

І навіть представники транзактного аналізу, які розглядають педагогічну взаємодію за типом контракту (де в більшій мірі відводиться увага формальним нормативним домовленостям), не відкидають великого значення суб'єктного спілкування: «З позицій транзактного аналізу ефективною буде лише та взаємодія, яка опосередкована чіткими та однозначними домовленостями. Так, усі рівні контракту, що опосередковує педагогічну взаємодію мають бути визначені та усвідомлені. Цієї мети можна досягнути лише у відкритому спілкуванні, коли, ще на початку роботи викладач вичерпно інформує студентів про усі аспекти спільної діяльності та називає риси та якості, які на його думку вирізняють успішних студентів. Психологічний рівень контракту потребує особливої уваги, оскільки від усвідомлення обопільних очікувань залежить психологічна атмосфера та продуктивність спільної діяльності [22, 14].

З вищесказаного, можна зробити висновок, що ситуація «вчення-навчання» ні в якому разі не може зводитися до ситуацій передачі «інформації». Г. Щедровицький із цього приводу відмічає: «В ситуаціях передачі інформації «фільтр», що вибирає «інформацію» (і що відсіває усе інше), що приймається, становиться таким, що самим приймає повідомлення і

відповідає вже наявним у нього структурам свідомості; тому можна сказати, що в процесі сприйняття «інформації» людина лише наповнює матеріалом наявні у неї «осередки» структури. Завдання навчання і вчення, в протилежність цьому, полягає в тому, щоб змінити (чи розвинути) вже наявні структури свідомості, а тому найважливіша частина роботи викладача полягає в тому, щоб створити таку ситуацію, яка «ламає» ті «фільтри», які ставить учень для просіювання інформації, і примушує його будувати нову але своєму типу діяльність і створювати, тим самим, нові «фільтри» [83, 34].

Педагогічна взаємодія включає правильне співвідношення як педагогічного впливу, так і його активного сприйняття, власну активність виховуваного, що проявляються у впливах у відповідь на самого себе і педагога. Характер прояву активності викладача і студента в учбовій і позаучбовій діяльності може бути різний і звідси можуть спостерігатися різні варіанти взаємодії.

С. Покровская, Н. Баркан [63] говорять, що «Застосування у вищій школі індивідуального підходу в процесі навчання украй ускладнене тим, що при цьому вимагаються різні варіанти учбових завдань і інформаційного забезпечення лекційного курсу, семінарських і практичних занять». Цими ж авторами була виділена і описана класифікація способів педагогічної взаємодії викладача із студентами, яка складається з чотирьох груп способів педагогічної взаємодії: змістовних, звукових, візуальних і емоційно-моральних:

1. Змістовні способи педагогічної взаємодії. При читанні лекцій і проведенні семінарських занять відбувається постійний вплив викладача на студентів через розвиток конкретних видів пізнавальних процесів. Змістовні способи розділяються на конкретні методи: активізації мислення; залучення, збереження і перемикування уваги: впливи на запам'ятовування, відтворення, збереження, пригадування: активізація уяви: виховання вольових якостей у студентів.

Для активізації мислення студентів, посилення їх інтересу викладач використовує метод проблемного навчання, здійснює діалог з аудиторією,

ставить риторичні питання, включає усі види уваги. Досвідчені викладачі іноді удаються до наступних прийомів: постановка «гострих» питань, використання «провокації» (спеціальній інформації, що викликає незгоду студентів), «зорових опор» (виділень понять, складання плану, замальовка схем), елементів проблемного навчання (студенти ставляться в позицію першовідкривачів знань). Пауза в 5-7 секунд, щире вітання перед початком лекції, оригінальна фраза, цікавий факт, посилення на газетний матеріал або книгу дозволяє студентам налаштується на сприйняття навчального матеріалу. Увага в процесі викладу матеріалу на лекції має ймовірнісний характер: той, хто слухає, як правило, подумки випереджає того, що говорить, прагнучи передбачити закінчення фрази.

2. Звукові способи педагогічної взаємодії зі студентами При сформованій навичці слухання людина схоплює зміст промови, що продукується із швидкістю 60-70 слів в хвилину.

Щоб слухати, потрібні вольові зусилля. Тому викладачеві треба, по-перше, прагнути зацікавити студента найпершими своїми словами, по-друге – бути коротким. Виклад має бути доступним, що багато в чому обумовлене культурою мовлення педагога.

3. Візуальні способи педагогічної взаємодії. Збереженню уваги студентів сприяє: логічна організація мови, послідовне розкриття нового змісту в матеріалі, що викладається, використання «зорових опор», логічні прийоми розширення об'єму уваги, а також довільного запам'ятовування. Погляд – дуже ефективний спосіб управління увагою аудиторії. Досвідчений викладач під час читання лекції здатний створити у кожного студента враження, що він звертається особисто до нього.

4. Емоційно-моральні способи педагогічної взаємодії характеризуються захопленістю, доброзичливою атмосферою пізнання, взаємним схваленням, творчою обстановкою, відсутністю бар'єрів спілкування, особистісним контактом, емоційними стосунками зі студентами, співпереживанням, довірою .

Систематичне і регулярне використання різних видів і форм

конструктивної педагогічної взаємодії зі студентами дозволить викладачеві постійно отримувати зворотний зв'язок про їх поведінку, мотиви, сенс і цілі навчання, що дозволить своєчасно коректувати суб'єктно-суб'єктні стосунки в системі «Викладач – студент» [63,128].

Е. Сергієнко [70] визначає такі типи взаємодії між людьми, критеріями яких є суб'єктна цінність :

1. Взаємодія, при якій його учасники не є суб'єктами один для одного і не визначають себе і інших як суб'єкти. Іншими словами, кожен учасник взаємодії не визначає особливої цінності ні у собі, ні у партнерові по спілкуванню (суб'єктне відчуження).

2. Кожен з учасників спілкування розглядає себе як суб'єкта, привласнюючи цінність собі. Але не бачить її в партнерові (суб'єкт-об'єктний тип взаємодії).

3. Взаємодія, при якій кожен його учасник як суб'єкт виступає сам і бачить іншого як суб'єкта, при цьому бачить цінність і в собі, і в іншому (істинно суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії). На цьому рівні взаємодії автор визначає два підрівні: на першому – цінність партнера визначається спільною діяльністю, а на другому – цінність Іншому дається безумовно. Тобто Інший бачиться як самоцінність [70, 284].

З проаналізованої нами вище літератури, ми приходимо до висновку що саме суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії, при безумовній цінності партнера є найбільш ефективним у педагогічній взаємодії викладача зі студентами.

У дослідженні С. Кондрат'євої аналізується взаємозв'язок між рівнем розуміння педагогом учнів і характерною для нього структурою педагогічних дій. (Рівень розуміння педагогом учнів співвідноситься з рівнем педагогічної діяльності.) Результати дослідження представлені в таблиці 2.1.

Як бачимо, в структурі дій викладачів високого рівня діяльності на першому місці розміщені дії організуючого характеру, а у викладача низького рівня діяльності - дисциплінуючого. Якщо педагог не приділяє достатньої уваги організації діяльності учнів, то згодом йому доводиться витратити сили і час на

підтримку дисципліни. Безлад виникає там, де немає організації [14, 157].

Таблиця 2.1

Зв'язок структури дії з рівнем розуміння учителем учнів

Види дії	Рівень розуміння учителем учнів	
	високий	низький
Організуючі	48.0 %	22.5 %
Що оцінює	13.7 %	31.0 %
Що дисциплінує	38.3 %	46,5 %

Ефективне педагогічне спілкування завжди спрямоване на формування позитивної «Я-концепції» особистості, на розвиток у студента упевненості в собі, у своїх силах, у своєму потенціалі. У одному експерименті, проведеному в американській школі психологом Р. Розенталем і що полягає в тому, що психолог протестувавши школярів по різних шкалах інтелекту, а потім навмання вибравши із списку кожного п'ятого, незалежно від результатів тесту, оголосив учителям, що саме ці декілька дітей показали найбільш високий рівень інтелекту, рівень здібностей і що в майбутньому саме вони покажуть найбільш високі результати у навчанні, а в кінці навчального року повторив тестування цих же дітей, з'ясував, що ті, кого психолог вибрав навмання і високо оцінив як найбільш здатних, дійсно вчать краще за інших, було доведено, що «Я-концепція» залежить від соціального оточення дитини, від особливостей відношення до нього в процесі педагогічного спілкування. Цей феномен дістав назву «Ефект Пігмалиона» [14, 158].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці цей феномен пов'язаний з поняттям «педагогічної установки». Саме поняття «установки» було введено Д. Узнадзе. Установка – це таке відношення потреб до ситуації, яке визначає функціональний статус особистості в даний момент. Далі цей феномен розглядався різними вітчизняними психологами і педагогами, серед яких і С. Рубінштейн, А. Бодалев, Г. Щедровицкий, А. Леонт'єв, М. Лисенкова, Л. Божович й ін.

У Л. Столяренко ми знаходимо: «Найважливішим чинником, що визначає ефективність педагогічного спілкування, являється тип установки педагога. Під установкою мається на увазі готовність реагувати певним чином в однотипній ситуації», і далі «Самому носієві його установки в більшості випадків здаються абсолютно правильними, тому вони надзвичайно стійкі і насилу піддаються зміні через зовнішні дії. Консерватизм і ригідність установок посилюються з віком» [75].

Відповідно, виділяють два типи домінуючих установок викладачів по відношенню до студентів: позитивну і негативну.

«Наявність негативної установки викладача до того або іншого студента можна визначити за наступними ознаками: викладач дає «поганому» студенту менше часу на відповідь, ніж «хорошому»; не використовує настановчі питання і підказки, при невірній відповіді поспішає переадресувати питання іншому студенту або відповідає сам; частіше засуджує і менше заохочує; не реагує на вдалу дію студента і не помічає його успіхів; іноді взагалі не працює з ним на занятті.

Відповідно про наявність позитивної установки можна судити по таких деталях: довше чекає відповіді на питання, при утрудненні ставить навідні питання, заохочує посмішкою, поглядом; при невірній відповіді не поспішає з оцінкою, а прагне підкоректувати його; частіше звертається до студента поглядом в ході заняття і тому подібне. Спеціальні дослідження показують, що «погані» студенти в чотири рази рідше звертаються до педагога, чим «хороші»; вони гостро відчують необ'єктивність педагога і хворобливіше переживають її», – вказує автор [75].

«Тріада: завдання-діалог-гра – утворює базовий технологічний комплекс особистісно орієнтованого навчання», – говорить В. Сериков у своїй роботі «Освіта і особистість. Теорія і практика проектування педагогічних систем» [72].

Викладемо специфічні закономірності особистісно орієнтованої освіти порівняно з аналогічними характеристиками навчання традиційного, знанієво-

орієнтованого.

1. Якщо при проектуванні традиційного навчання предметом проектної діяльності являється фрагмент змісту цього навчання і його діяльнісно-процесуального забезпечення (інакше кажучи, спеціально структурований учбовий матеріал і спосіб його засвоєння складали суть технології освіти в широкому значенні цього слова), то при особистісно орієнтованій освіті елементом проектування стає не фрагмент матеріалу, а подія в житті особистості, що дає їй цілісний життєвий досвід, в якому знання – частина його.

2. Проектування навчання стає спільною діяльністю викладача і студента. Діалог виступає тут, таким чином, не як запланована ситуація на учбовому занятті, а як спосіб життєдіяльності суб'єктів в освіті.

3. Стирається принципова грань між змістовним і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду.

4. Навчання втрачає традиційні для нього риси штучності і зовнішній регламентації і наближається до природної життєдіяльності людини.

5. Відповідно і взаємодія учасників учбової діяльності втрачає формальність і функціоналізм і набуває рис міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування. Через це педагог затребується як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистий світ стає частиною змісту освіти.

6. Текст як фрагмент культури, що придбавалася, засвоюється через контекст (він спочатку орієнтується на актуалізацію особистісних сенсів, а не на поверхневе відтворення); розвиток «Я» йде через «своє інше», через діалог; засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання і уміння!), а сама ця цілісність, що припускає щонайменше імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій [72, 40-41].

Педагогічний процес, крім усього іншого, – це ще і самореалізація учителя, з відомою самостійністю що має свої цілі, зміст, засоби. І будь-який «проект», «замовлення» і тому подібне, перш ніж дійдуть до студента, мають бути ним прийняті. І якщо йому запропонують іншу, більш «наукову»

поставлену мету, в якій він не бачить можливостей реалізувати самого себе, вона все одно не буде ним досягнута.

«Як би не технологізувало виховання – це передусім спілкування душ, а потім вже функціонування «програм», «систем» і тому подібне» – знаходимо у роботі В. Серікова [72, 53].

Дані, такі, що містяться в наукових працях М. Лисенкової, Д. Ельконіна, показують наступне: особистісно значуще для одного учасника спілкування може перетворюватися в процесі їх взаємодії в особистісно значуще і для його партнера. Стаючи особистісно значущим і для останнього, воно породжує в нім динамічні тенденції і більш менш дієві сили. Проте особистісно значуще для одного учасника не завжди стає особистісно значущим для іншого. В цьому випадку внутрішнє переконання особистості, її позиції виступають як обмеження і регулювальники активності особи в спілкуванні [12, 25].

Потреба в іншій людині для особистості – базова, реалізується нею в різноманітних формах: від емоційного контакту до особової співпраці. Пріоритет спілкування в особово-формуєчих ситуаціях неминучий. «Людською первинною, початковою формою індивідуальної активності є саме спілкування, виникаюче в онтогенезі перш, ніж людина освоює предметно практичну діяльність» – говорить В. Серіков [72, 109].

Активність міжособистісного спілкування як процесу може визначатися (і вимірюватися) мірою схожості або відмінності мотивів, інтенсивністю останніх: суб'єктивною важливістю для учасників результату спілкування, якого кожен з них хоче досягти, нетрафаретністю використовуваних кожним з них способів розвитку контактів, а також психологічною сумісністю або несумісністю людей.

Таким чином, аналіз наукових джерел з питання особливостей педагогічного спілкування у сумісній діяльності викладача та студента в умовах вищої школи засвідчив:

Педагогічна взаємодія викладача ЗВО зі студентами – це активний двусторонній процес, де кожен з його учасників вже має свої життєві позиції,

погляди та думки. При цьому активність педагога буде заключатися в налагодженні на активність самого навчаючогося через розвиток власних комунікативних умінь, заснованих на знанні ним того ж студента, його інтересів та здібностей. А це можливо лише за умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом. Активність же студента заключається в умінні сприймати, організувати свій час на пізнання нового, пошук інформації, та в умінні впливати своєю активністю і на самого себе, і на педагога. Використання різних форм і видів педагогічної взаємодії (емоційно-моральних, візуальних, звукових, змістовних) дозволить своєчасно коректувати суб'єктно-суб'єктними стосунками в системі «Викладач – студент» та забезпечить їх продуктивність.

Процес спілкування викладача зі студентами може складатися в двох крайніх варіантах: 1) взаєморозуміння, злагодженість виконання учбової діяльності, розвиток здатності прогнозувати поведінку один одного і 2) розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачити поведінку один одного, появу конфліктів. Відповідно до цього виділяють різні стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ігноруючий, попустительський, «безпосередності»: та рівні індивідуального стилю педагогічного керівництва викладача і їх зміст: стратегічний, тактичний, операційний і стихійний. Як показали дослідження, найбільш ефективним є демократичний стиль спілкування та стратегічний, тактичний рівні індивідуального стилю.

Вибір стилю педагогічної взаємодії визначається такими чинниками: психофізіологічні (індивідуальні) властивості педагога, професійно-педагогічні якості особистості, педагогічні здібності, педагогічний досвід викладача, які можливо і потрібно вдосконалювати.

Досягнення позитивного результату спілкування і взаємодії пов'язане з накопиченням і правильним узагальненням інформації один про одного, залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога, його здатності до емпатії та рефлексії, до спостережливості, «сенсорної гостроти», встановлення «раппорта» і уміння враховувати репрезентативну систему співрозмовника,

уміння слухати, розуміти студента, впливати на нього за допомогою переконання, навіювання, емоційного зараження, зміни стилів і позицій спілкування, уміння долати маніпуляції і конфлікти. Важливу роль грають психолого-педагогічна компетентність викладача в області психологічних особливостей і закономірностей спілкування, взаємодії. А це все показники особистісно орієнтованої освіти.

Специфічними закономірностями особистісно орієнтованої освіти є: елементом проектування стає не фрагмент матеріалу, а подія в житті особистості; проектування навчання стає спільною діяльністю викладача і студента; взаємодія учасників учбової діяльності втрачає формальність і функціоналізм і набуває рис міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

3.1. Методологічні засади та процедура експериментального дослідження організації педагогічної взаємодії викладача зі студентами

Оскільки, гіпотеза нашого дослідження звучить, як: «Ефективна педагогічна взаємодія може відбуватися умов позитивного стилю спілкування, а саме – спілкування на основі високих професійних установок педагога; моделі поведінки педагога «активної взаємодії зі студентами», що обумовлюють високий рівень розуміння викладачем студентів, установку на позитивне ставлення до них, підвищують пізнавальний інтерес сучасних студентів до навчання та покращують їх мотиваційну сферу. А це покращує навчаємість сучасного студента».

Враховуючи, ті особливості педагогічної взаємодії викладача вищої школи з навчаючимися, які ми розглянули у першій частині нашої роботи, а саме: компетентності педагога, стиль педагогічного спілкування, активність в педагогічній взаємодії навчаючого і навчаючогося, ми у нашій роботі прослідкуємо значення педагогічного спілкування, як однієї із важливих сторін педагогічної взаємодії, на ефективність навчання студентів та їх мотивацію до нього.

Для цього ми поставили ряд завдань:

1. Провести теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та визначити місце педагогічної взаємодії викладача зі студентами у формуванні позитивного відношення студентів до навчання та їх навчальної успішності.

2. Виокремити особливості педагогічного спілкування в умовах ЗВО, як однієї зі сторін педагогічної взаємодії.

3. Дослідити вплив особливостей педагогічних комунікацій викладачів вищої школи та форм організації педагогічної взаємодії на відношення студентів до навчання та їх навчальну успішність.

4. Порівняти отримані результати із загальними закономірностями успішності у навчанні студентів вищих навчальних закладів та показниками формування їх пізнавального інтересу до навчання та мотиваційної сфери, одержаними іншими дослідниками.

5. Розробити рекомендації щодо оптимізації педагогічної взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі вищої школи.

А конкретніше – ми розглянемо, які очікування щодо викладачів вищої школи мають самі студенти (які педагогічні компетентності студенти ставлять на перше місце, а які на останнє, який стиль спілкування вони очікують від педагогів, які варіанти учбових завдань для них найбільш стимулюючі та привабливі) та як ці очікування впливають на успішність тих же студентів та їх мотивацію.

Дослідження ми проводили із студентами Запорізького національного університету. Так як ми вказували у розділі першому, ефективність застосування того або іншого стилю педагогічного спілкування або моделі поведінки викладача, а відповідно, і форм організації учбово-виховного процесу, залежатиме як від етапу навчання студентів (на якому курсі навчається студент), так і від спеціальності на якій він навчається. Тому для валідності нашого дослідження ми взяли три групи досліджуваних по 30 чоловік. Перша група досліджуваних – це студенти третього курсу Запорізького національного університету, факультету СПП, спеціальності «Психологія». Друга група досліджуваних це студенти третього курсу того ж університету спеціальності «Історія», а третя група досліджуваних – це студенти магістратури.

Процедура дослідження зайняла по дві зустрічі зі студентами в кожній групі досліджуваних та по одній – з педагогами, що викладають у них. Таким чином дослідження тривало один тиждень.

Виходячи із завдань дослідження та підібраних нами методів та методик, ми виділили наступні етапи дослідження:

I. етап дослідження – анкетування студентів на виявлення їх очікувань від педагогічної взаємодії.

II. етап дослідження – тестування студентів на виявлення їхніх провідних мотивів навчання.

III. етап – опитування викладачів щодо успішності даних студентів у навчанні.

Тепер про кожен із етапів детальніше.

На першому етапі нашого дослідження ми використали розроблену нами анкету, «Педагогічний процес у ЗВО. Погляд студентства», до якого ввійшло чотири питання щодо компетентностей педагога, вказаних Н. Кузьминою, (ми хотіли визначити, які з них студенти ставлять на перше місце, а які на останнє), щодо стилів педагогічного спілкування (в основу поклали класифікацію К. Левіна, доповнену іншими науковцями А. Леонт'єв, А. Бодалев, Г. Щедровицкий, А. Реан, Л. Шаталова), бажаних для навчаючихся, щодо активності педагога та студента у навчально-виховному процесі ЗВО та щодо учбових завдань, найбільш стимулюючих студентів до навчання. Кожне питання мало варіанти відповідей, які студент мав обрати.

У першому питанні анкети потрібно було проранжувати компетентності від одного до п'яти, де 1- найбільш значима компетентність, а 5 – найменш важлива для студента. з варіантами відповіді.

У другому, третьому питаннях студент мав обрати один варіант відповіді.

А у четвертому обрати будь яку кількість можливих варіантів (від одного до п'яти).

Анкета мала наступний вигляд:

1. Які компетентності педагога ЗВО для Вас найбільш важливі (пронумеруйте їх від 1 до 5, де 1 – найбільш значуща):

- Спеціальна і професійна компетентність в області дисципліни, що викладається.

- Методична компетентність в області способів формування знань, умінь у навчаючихся.

- Соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування.

- Диференціально-психологічна компетентність в області мотивів, здібностей, напрямів навчаючихся.

- Аутопсихологічна компетентність в області достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості

2. Який стиль педагогічного спілкування найбільше стимулює Вас до навчання:

- а) демократичний;
- б) безпосередності;
- в) авторитарний;
- г) автократичний;
- д) ігноруючий;
- е) попустительський.

3. На вашу думку, чия активність у навчальному процесі важливіша:

- а) педагога;
- б) студента;
- в) обох у рівній мірі;
- г) свій варіант відповіді _____

4. Які варіанти учбових завдань найбільше стимулюють Вас до навчання:

- а) індивідуальні;
- б) групові;
- г) творчі;
- д) репродуктивні;
- е) дослідницькі;
- з) свій варіант відповіді _____

При чому, студентам розкривався зміст кожної професійно-педагогічної компетентності, та стилю педагогічного спілкування, але їм не давалась їх оцінка з позицій «ефективно-неефективно», «добре-погано».

На другому етапі дослідження ми проводили тестування студентів на виявлення їхніх провідних мотивів навчання. Для цього нами був використаний мотиваційний тест «Мотивація студентів до навчання» А. Реана та В. Якуніна – скорочений варіант.

Цей тест направлений на виявлення переважаючого мотиву навчання:

- а) отримання міцних знань для подальшої успішної професійної діяльності;
- б) отримання диплому, як самоціль навчання;
- в) виправдання соціальних очікувань батьків, педагогів, товаришів;
- г) отримання матеріальних благ;
- д) успішне навчання як самоціль (комплекс відмінниці).

Отримані при даному тестуванні данні дають нам можливість виявити провідні мотиви навчання студентів, а провівши кореляційний аналіз даних мотивів із очікуваннями студентів від педагогічної взаємодії (обраного стилю педагогічного спілкування, бачення студентами місця і ролі викладача у педагогічному процесі та їх самих), можна визначити фактори впливу на успішність навчаючихся.

І саме на третьому етапі нашого дослідження, при спілкуванні з викладачами досліджуваних ми можемо виявити рівень успішності наших досліджуваних.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Як показав перший етап дослідження, великий відсоток досліджуваних студентів (як психологічного, так і історичного факультетів) серед вказаних нами в анкеті компетентностей педагога ставлять на перше місце по значимості спеціальну і професійну компетентність в області дисципліни, що викладається та методичну компетентність в області способів формування знань, умінь у навчаючихся, а диференційно-психологічну компетентності віднесли більшість

студентів на третє-четверте місяця.

Отримані результати ми звели до однієї таблиці 3.1 для порівняльного аналізу. Це нам дасть можливість наглядно побачити різницю у виборі кожної групи досліджуваних студентів. В чому нам допоможуть і приведені нижче рисунки 3.1, 3.2, 3.3.

Таблиця 3.1

Зведена таблиця кількісних показників у % за анкетною

№	Компетентності педагога	I група	II група	III група
1	Спеціальна і професійна компетентність в області дисципліни, що викладається	23,33%	46,67%	50,00%
2	Методична компетентність в області способів формування знань, умінь у навчаючихся	23,33%	23,33%	3,33%
3	Соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування	36,67%	20,00%	53,33%
4	Диференціально-психологічна компетентність в області мотивів, здібностей, напрямів навчаючихся	0	3,33%	3,33%
5	Аутопсихологічна компетентність в області достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості	6,67%	6,67%	3,33%

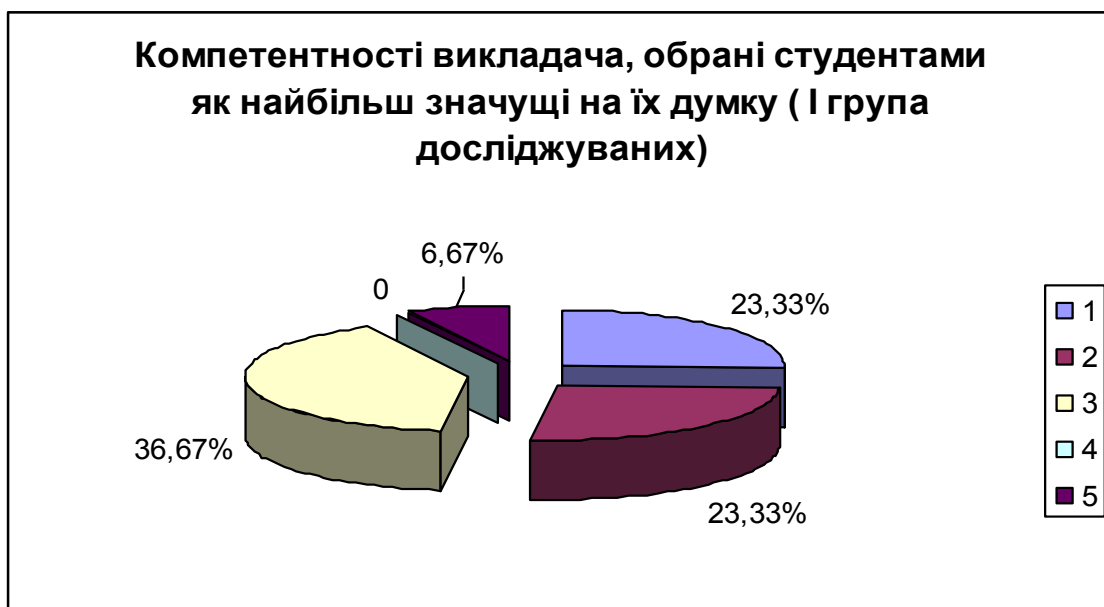


Рис. 3.1. Показники обраних студентами I-ої групи компетентностей викладача

Що до соціально-психологічної компетентності, як видно із приведених даних, то студенти психологічного факультету саме їй надають більше значення – 36,67 %, а студенти історичного – спеціальній та професійній компетентності, тоді як соціально-психологічна компетентність займає у них третє по значимості місце.

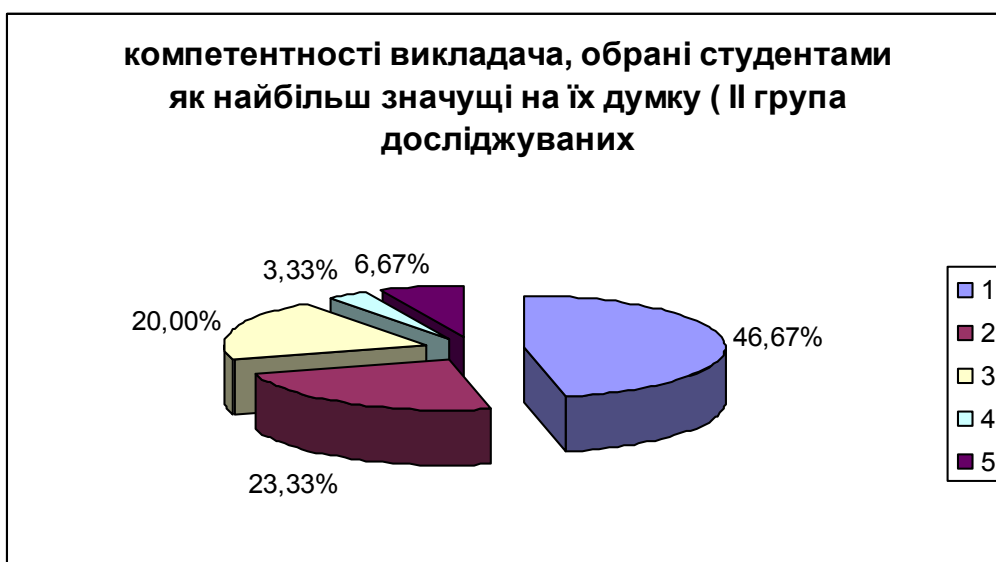


Рис. 3.2. Показники обраних студентами II-ої групи компетентностей викладача

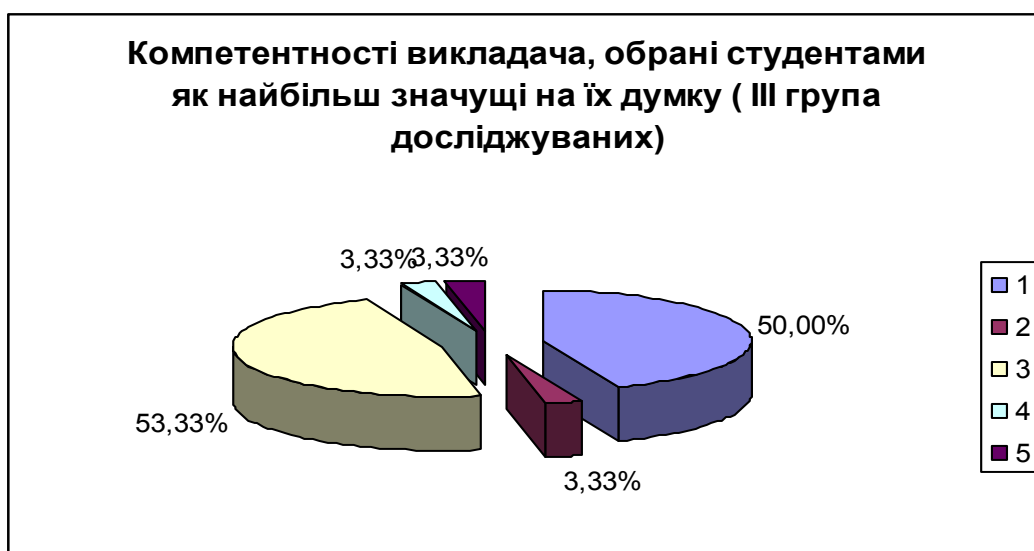


Рис. 3.3. Показники обраних студентами III групи компетентностей викладача

Якщо поглянути на результати анкетування студентів-магістрів (третя група досліджуваних), то явно побачимо, що дані студенти майже в рівній мірі віддають перевагу тим викладачам, які володіють соціально-психологічною та професійною компетентностями, ставлячи в останні ряди решту компетентностей педагога.

Це і є підтвердженням того, що здійснюючи педагогічну взаємодію, потрібно враховувати особливості та специфіку факультету, на якому навчаються студенти та їх вікові особливості.

Якщо розглянемо далі результати отримані за анкетною та порівняємо отримані в різних групах досліджуваних дані, то можемо говорити про наступне:

- майже всі студенти у всіх групах досліджуваних у рівній мірі віддають перевагу демократичному стилю педагогічного спілкування (83,33 % студентів I групи досліджуваних, по 80,00 % – II та III групи досліджуваних), при якому педагогічна взаємодія припускає увагу і облік викладачем думок студентів, прагнення зрозуміти їх, переконати, використовуючи при цьому діалогічне спілкування «на рівних». В той же час 3,33% студентів I та II груп досліджуваних, 10,00 % – III групи досліджуваних віддають перевагу

авторитарному стилю спілкування; а 13,33 % студентів I групи – безпосередньому.

Дані результати можуть лише підтверджувати думку про те, що конкретне розставлення акцентів в змісті і способах спілкування більшою мірою залежить від індивідуальних якостей кожного із суб'єктів. В той же час психологічно повноцінним міжособове спілкування стає тільки за умови спілкування на рівних.

- більшість студентів всіх трьох груп визначили, що у навчальному процесі важлива активність і студента, і викладача у рівній мірі (76,67 %, 70,00 % та 83,3 % у I, II та III групах відповідно). Також деякі студенти вважають, що більш важлива активність студента (20,00 % – досліджувані I та II груп досліджуваних та 16,67 % – III групи).

- 26,67 % студентів I групи досліджуваних, 30,00 % – II групи та 56,67 % – III групи віддають перевагу індивідуальним варіантам учбових завдань. В даному випадку явно видно динаміку зміни пріоритетів з групових завдань на молодших курсах на індивідуальні завдання на старших, де у більшій мірі необхідне діалогічне спілкування. У той час як груповим завданням віддають перевагу 30,00% – I групи, 43,33 % – II і 36,66 % – III. Далі, творчим завдання у рівній мірі віддають перевагу 66,67 % досліджуваних I та III груп, і лише 33,33 % – II. Якщо враховувати специфіку факультетів (психології та магістратури у першому випадку й історії у другому), то це лише підтверджує нашу гіпотезу що ефективність застосування того або іншого стилю педагогічного спілкування або моделі поведінки викладача, а відповідно, і форм організації навчально-виховного процесу, залежатиме як від етапу навчання студентів (на якому курсі навчається студент), так і від спеціальності на якій вони навчаються.

- 10,00 % I групи досліджуваних, 20,00 % – II та 43,33 % – III, говорять, що найбільше їх стимулюють до навчання дослідницькі навчальні завдання. В даному випадку незалежною змінною буде у більшій мірі специфіка факультету, на якому навчається студент, адже магістратура передбачає

науково-дослідний напрямок роботи у навчанні та в подальшій професійній діяльності.

На другому етапі дослідження ми виявляли провідну мотивацію до навчання студентів вищої школи. Нами був використаний «Мотиваційний тест» для студентів. Обробка та інтерпретація за тестом проводилася на основі виявлення найбільш часто називаємих студентами мотивів як найбільш значимих із числа запропонованих. Нами були отримані наступні показники:

10 студентів I групи досліджуваних, 14 – II групи і 4 студента III групи керуються у своїй навчальній діяльності мотивом отримання знань, а це в свою чергу 33,33 %, 46,66 % та 13,33 % відповідно по відношенню до усіх студентів кожної з підгруп.

12 студентів I групи досліджуваних, 10 студентів і 3 студенти II та III груп відповідно, орієнтовані на отримання диплому та на майбутню успішну професійну діяльність. А це 40,00 %, 33,33 % та 10,00 % відповідно в I, II та III групах.

По 2 студенти (6,67 %) I та II груп досліджуваних та 7 студентів (23,33 %) III групи у своїй мотивації до навчання орієнтовані на знання та отриманні диплому.

Лише 2 студенти I групи студентів орієнтовані на отримання диплому та успішне навчання, а це в свою чергу 6,67 % від всієї кількості студентів I групи досліджуваних та 2,22 % від усіх опитаних.

Орієнтовані на успішне навчання всього 2 студенти I групи, 1 студент II групи та 3 студенти III. А орієнтованих на знання та успішне навчання всього 1 студент I групи та 2 студента III групи. Тоді як основною мотивацією до навчання визначають «отримання знань та соціального схвалення» – по 1 студенту I й II груп досліджуваних та 5 – III групи.

Орієнтованих на соціальне схвалення 4 студенти III групи досліджуваних і лише 1 студент II групи, тоді як студенти I групи взагалі не відмітили даний мотив.

Саме із останніх показників ми можемо зробити висновок, що чим більш

соціально зріла особистість, тим важливіше для неї спілкування і виправдання соціальних очікувань оточуючих. А це, в свою чергу, стимулює її до активної життєвої позиції, до навчання як способу отримання знань.

Адже, якщо поглянути на зведену таблицю отриманих при тестуванні показників (табл. 3.2), розміщену нижче, то можемо відмітити, що у всіх групах досліджуваних великий відсоток студентів кожної із груп провідною мотивацією вбачає отримання знань (33,33 %, 46,66 % та 13,33 % відповідно в I гр., II гр. та в III гр.) та великий відсоток студентів кожної із груп провідною мотивацією вбачає отримання диплому для подальшої успішної професійної діяльності.

Таблиця 3.2

Зведена таблиця отриманих при тестуванні показників

№	Провідна мотивація	1 група	2 група	3 група
1	орієнтовані на знання	33,33%	46,66%	13,33%
2	орієнтовані на отримання диплому та на майбутню успішну професійну діяльність	40,00%	33,33%	10,00%
3	орієнтовані на знання та отримання диплому	6,67%	6,67%	23,33%
4	орієнтовані на отримання диплому та успішне навчання	6,67%	0,00%	0,00%
5	орієнтовані на успішне навчання	6,67%	3,33%	10,00%
6	орієнтовані на знання та успішне навчання	3,33%	0,00%	6,67%
7	орієнтовані на знання та соціальне схвалення	3,33%	3,33%	16,67%
8	орієнтовані на соціальне схвалення	0,00%	3,33%	13,33%
9	орієнтовані на оцінку та соціальний фактор	0,00%	0,00%	6,67%

Але це не вказує на те, що саме ці студенти мають високий рівень успішності в навчанні. Із опитування викладачів, а це вже третій етап нашого дослідження, ми дізналися, що високий рівень успішності мають ті студенти,

які в провідній мотивації орієнтовані на отримання знань та отримання диплому в рівній мірі (в даному випадку диплом для студента являється відображенням його знань, а не просто результатом відвідування ЗВО) або на соціальне схвалення. Якщо ж ми повернемося до таблиці 3.2, то побачимо, що саме ці показники найбільш високі в третій групі досліджуваних – магістрів, а як відомо до магістратури потрапляють ті студенти, які мають високий рівень успішності та бажання навчатися.

Таким чином ми можемо зробити висновок, що для успішного навчання для студента необхідний соціальний фактор, який заключається в гуманному відношенні зі сторони викладачів, спілкуванні на рівних, схваленні, і як було сказано в розділі другому, в педагогічній взаємодії, направлений на формування позитивної «Я-концепції» студента.

А провівши кореляційний аналіз отриманих при тестуванні даних, можемо констатувати наступне:

а) у першій групі досліджуваних:

-0,6557772 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією отримання диплому;

-0,6693923 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією на успішне навчання;

0,24831616 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією на виправдання соціальних очікувань оточуючих;

-0,1713307 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією отримання матеріального стимулу.

Таким чином, бачимо, що обернена кореляція наявна між мотивами отримання знань та мотивом отримання диплому. Це свідчить про те, що студенти, які мотивовані на знання в найменшій мірі будуть думати про отримання диплому як факту відвідування ЗВО, і навпаки, орієнтовані на отримання диплому студенти не будуть прагнути до знань.

б) у другій групі досліджуваних ми отримали подібні результати:

-0,6578751 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією

отримання диплому;

-0,1667203 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією на успішне навчання;

-0,2008664 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією на виправдання соціальних очікувань оточуючих;

-0,4264685 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією отримання матеріального стимулу.

в) у третій групі досліджуваних ми отримали дані, які відмінні від тих, що у двох попередніх групах досліджуваних:

-0,0068421 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією отримання диплому;

-0,3997581 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією на успішне навчання;

-0,1953746 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією на виправдання соціальних очікувань оточуючих;

-0,6857474 кореляція між мотивацією отримання знань та мотивацією отримання матеріального стимулу.

Таким чином можемо говорити, що для студентів-магістрів отримання знань та отримання диплому є рівнозначними мотивами навчання, при чому у такому їх поєднанні, де один мотив не перечить іншому, а в єдності вони являються повним одним мотивом. Це свідчить про свідоме відношення до самого процесу навчання та його мети.

Результати дослідження показали, що для студентів важливі соціально-психологічна компетентність викладача та професійна в області дисципліни, що він викладає, 81,1 % усіх студентів віддають перевагу демократичному стилю спілкування, студенти молодших курсів віддають перевагу груповим та творчим варіантам навчальних завдань, а старших – індивідуальним та дослідницьким. Ефективною є та мотивація до навчання, де наявні соціальний фактор та усвідомлення її мети.

3.3. Рекомендації щодо оптимізації педагогічної взаємодії викладача зі студентами у навчальному процесі вищої школи

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу.

Щоб досягти успіху у здійсненні демократичних перетворень в освіті, особливо вищій, необхідно розвивати суб'єктно-суб'єктні взаємини між викладачами та студентами в навчальному процесі та їхні міжособистісні стосунки на засадах діалогу, співпраці та партнерства. Така кардинальна зміна соціальних ролей і позицій зумовлена вимогами часу, новою освітньою парадигмою.

Студентський вік є періодом найбільш інтенсивного формування особистості. Це період пошуків самоствердження та самостійності, морального удосконалення та формування соціальної зрілості, розвитку професійного мислення та образу поведінки, тобто період, який суттєво впливає на всі подальші роки життя. Стосунки у системі «студент – викладач» є тією психологічною цариною, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього фахівця, розвивається його самосвідомість, засвоюється модель професійної діяльності.

У психології вищої школи розроблені основні оптимальні вимоги щодо взаємин у системі «викладач – студент», які найбільш ефективно впливають на процес педагогічної взаємодії: – взаємодія факторів «провідності» й співробітництва при організації педагогічного процесу; – формування у студентів почуття професійної єдності з викладачем; – подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу; – забезпечення наукового співробітництва студентів та викладачів; – реалізація системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів та студентів. При цьому слід підкреслити важливість «організації» взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю.

Можливо припустити, що педагогічна взаємодія забезпечить

ефективність процесу формування професійної комунікативної компетентності студентів, якщо буде організована у формі особистісного спілкування, для якого характерні ознаки, визначені науковцями, зокрема: суб'єктивно-смысловий характер спілкування учасників взаємодії; актуалізація мотиваційних ресурсів навчання та особистісних мотивів діяльності; співпраця у прийнятті рішень усіма учасниками взаємодії, досягнення єдності змісту і цілей; спрямованість спілкування на розвиток у студентів цілеутворення і самоаналізу; наявність здібності до «емпатичного розуміння» партнера по взаємодії

Для оптимізації педагогічної взаємодії викладача та студента Г. Яценко (розробила метод активного соціально-психологічного навчання), що зазначає такі напрями підвищення ефективності навчального процесу:

- забезпечення наступності педагогічної взаємодії викладачів та студентів на різних етапах професійного навчання;
- поступовий обмін між викладачами та студентами соціально-рольовими функціями;
- аналіз особистості викладача та студента, який є умовою та результатом їх стосунків у процесі навчання;
- перехід від індивідуально-спільного (фронтальне чи паралельне навчання) до спільновзаємодійного типу організації навчання;
- вияв рівня задоволення викладачів і студентів педагогічною взаємодією та складнощів, що стоять на заваді;
- аналіз і оцінка результатів педагогічної взаємодії.

У психології вищої школи розроблені основні оптимальні вимоги щодо взаємин у системі «викладач – студент», які найбільш ефективно впливають на процес педагогічної взаємодії:

- взаємодія факторів «провідності» й співробітництва при організації педагогічного процесу;
- формування у студентів почуття професійної єдності з викладачем;
- подолання рецидивів авторитарних форм педагогічного впливу;

- забезпечення наукового співробітництва студентів та викладачів;
- реалізація системи неофіційних, нерегламентованих контактів викладачів та студентів.

При цьому слід підкреслити важливість «організації» взаємин на основі захопленості спільною творчою діяльністю.

Ефективна суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія між студентами і викладачем в університеті передбачає такі характерні ознаки як: рівноправність та повага між учасниками навчально-виховного процесу відповідно до розподілу обов'язків між ними; визнання самостійної пізнавальної діяльності студентів як домінуючої в навчальному процесі університету, яка сприяє набуттю студентами суб'єктності до професійно педагогічної діяльності; усвідомлення студентами себе як головних діючих осіб навчально-виховного процесу в університеті; організація навчального процесу відповідно до інтересів, здібностей студентів та отриманого суб'єктного досвіду задля самореалізації власнотворчих потенційних можливостей

Взаємодія та повага між суб'єктами педагогічного процесу відіграє велику роль під час подання та аналізу навчального матеріалу. Важливим, на нашу думку, є той факт, що студент стає суб'єктом взаємодії, тобто активним її учасником. Він вчиться пізнавати себе, свої можливості, намагається досягти найвищих результатів у навчально-виховному процесі, що сприяє його активній діяльності, реалізуючи інтерактивні технології в навчально-виховному процесі вищої школи, викладач має створити умови суб'єкт-суб'єктної взаємодії, товарищескості, партнерства та взаємоповаги, адже саме такі умови забезпечать краще розуміння та сприйняття студентами важкого матеріалу, допоможуть їм активно включитись у процес пізнання та набувати професійного досвіду на заняттях, використовуючи свою творчість, самостійність, ініціативність.

Оптимізації педагогічної взаємодії викладача й студента сприятиме аудиторна робота студентів.

Під час аудиторної роботи оптимізації педагогічної взаємодії викладача й

студента сприяють новизна матеріалу та використання інтерактивних технологій під час лекційних, практичних занять та самостійної діяльності.

Живе спілкування студентів із викладачем та один з одним під час різних форм навчальної діяльності дає можливість у комфортній, дружній атмосфері не тільки отримувати нові знання, а й реалізовувати їх, спонукати до активної, креативної діяльності під час занять, вирішення проблемних завдань та творчого пошуку нових методів, технологій та форм роботи.

Для того, щоб педагогічна взаємодія між викладачем і студентами була успішною, потрібно із самого початку створити довірливу атмосферу, що стає можливим за умови чіткої структури занять, постановки навчальних цілей і правил поведінки, доведення до студентів вимог до курсу, видів контролю і критеріїв оцінювання. Організація продуктивної взаємодії викладача та студентів на основі діалогу з використанням технології співробітництва сприяє підвищенню ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі, створенню умов для самореалізації, самовизначення особи студента, розкриттю його творчого потенціалу, формуванню ціннісних орієнтацій і етичних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній діяльності та звичайно ж зменшенню вірогідності виникнення конфліктних ситуацій між викладачем і студентом.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз літературних джерел по даній проблемі магістерської робота та проведене експериментальне дослідження умов ефективної організації педагогічної взаємодії викладача ЗВО зі студентами дозволило дійти наступних висновків:

Педагогічна взаємодія є систематичним, постійним здійсненням комунікативних дій педагога, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку студента, це дія і на самого студента, причому викликана реакція викликає у свою чергу реакцію того, що взаємодіє. Ефективність педагогічної взаємодії обумовлена особливостями педагогічного спілкування викладача з колегами та студентами.

Під педагогічним спілкуванням зазвичай розуміють професійне спілкування викладача зі студентами в процесі навчальної діяльності та поза нею, що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію учбової діяльності і стосунків між педагогом і студентами. Цього можна досягти за умов наявності у педагога наступних психологічних якостей і здібностей :

- інтерес до людей і роботи з ними, наявність потреб і умінь спілкування, товариськість, комунікативні якості;
- здатність емоційної емпатії та розуміння людей;
- гнучкість, оперативно-творче мислення, що забезпечує уміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що міняються, швидко змінювати мовну дію залежно від ситуації спілкування, індивідуальних особливостей студентів;
- уміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок в спілкуванні;
- уміння управляти собою, своїм психічним станом, своїм тілом, голосом, мімікою, уміння управляти настроєм, думками, почуттями, уміння

знімати м'язові затиски;

- здатність до спонтанності (непідготовленої комунікації);
- уміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки своїх дій;
- хороших вербальних здібностей: культура, розвиненість мови, багатий лексичний запас, правильний відбір мовних засобів;
- володіння мистецтвом педагогічних переживань, які є сплавом життєвих, природних переживань педагога і педагогічно доцільних переживань, здатних вплинути на студентів в необхідному напрямі.

Навчання можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між викладачем і студентом, в результаті якого у того, хто вчиться формуються певні знання і уміння на основі його власної активності. А педагог створює для активності того, хто вчиться необхідні умови, направляє її, контролює, надає для неї потрібні засоби і інформацію. Відповідно, виділяють і такі функції педагогічної взаємодії об'єктів педагогічного процесу: повчальну, виховну, дослідницьку, конструктивну, організаційну, комунікативно-стимулюючу, інформаційно-повчальну, емоційно-корегуючу, контрольну-оцінну.

Процес спілкування викладача зі студентами може відбуватися в двох крайніх варіантах: 1) взаєморозуміння, злагодженість виконання навчальної діяльності, розвиток здатності прогнозувати поведінку один одного і 2) розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачити поведінку один одного, появу конфліктів. Відповідно до цього виокремлено таку особливість педагогічного спілкування, як стилі педагогічного спілкування: автократичний, авторитарний, демократичний, ігноруючий, попустительський, «безпосередності»: та рівні індивідуального стилю педагогічного керівництва викладача і їх зміст: стратегічний, тактичний, операційний і стихійний. Як вказують науковці, найбільш ефективним є демократичний стиль спілкування та стратегічний, тактичний рівні індивідуального стилю.

Вибір стилю педагогічної взаємодії визначається такими чинниками: психофізіологічні (індивідні) властивості педагога, професійно-педагогічні якості особистості, педагогічні здібності, педагогічний досвід викладача, які

можливо і потрібно вдосконалювати.

Досягнення позитивного результату спілкування і взаємодії пов'язане з накопиченням і правильним узагальненням інформації один про одного, залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога, його здатності до емпатії та рефлексії, до спостережливості, «сенсорної гостроти», встановлення «раппорта» і уміння враховувати репрезентативну систему співрозмовника, уміння слухати, розуміти студента, впливати на нього за допомогою переконання, навіювання, емоційного зараження, зміни стилів і позицій спілкування, уміння долати маніпуляції і конфлікти.

Із проведеного нами дослідження та отриманих результатів, можна зробити висновки, що для успішної організації педагогічної взаємодії між викладачем та студентами в умовах закладу вищої освіти, важливо:

- мати в першу чергу високий рівень соціально-психологічної компетентності та професійної в області дисципліни, що викладає.

- викладач має керуватися демократичним стилем поведінки й орієнтуватися сам та орієнтувати студентів на активність у навчальному процесі.

- враховувати вікові особливості студентів: чим молодший курс, тим частіше використовувати групові та творчі варіанти навчальних завдань з поступовим переходом до індивідуальних та дослідницьких на старших.

- мотивувати студентів у навчанні не на отримання знань чи, тим більше, отримання диплому, як окремих одиниць, а на отримання знань та диплому як єдиного продукту навчального процесу у вищій школі для ефективного здійснення у майбутньому своєї обраної професійної діяльності. А це можливо лише за умови педагогічного спілкування на рівних, коли воно не зводиться тільки до передачі знань, але виконує також функцію емоційного зараження, збудження інтересу, спонукання до спільної діяльності і тому подібне.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. Москва : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. 168 с.
2. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. №14. С. 15-19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_5.
3. Арстанов М. Д., Гарунов М. Г., Хайдаров Ж. С. Проблемное обучение в учебном процессе вуза. Алма-Ата, 1978. 264 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Просвещение, 1980. 278 с.
5. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва : Педагогика, 1982. 193 с.
6. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии : учеб.-метод, пособие для преподават. и аспирантов вузов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 304 с.
7. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. Москва : Педагогика, 1994. 400 с.
8. Бизаева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. СМ.Кирова, 2004. 216 с.
9. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. Москва : УРАО, 1998. 327 с.
10. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
11. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва : Флинта: Наука, 1998. 168 с.
12. Бодалёв А. А. Психология общения. Москва : Институт, 1997. 138 с.
13. Болотина Л. Л., Ильина К. Л. Психология и педагогика: Конспект лекций. Москва : МИЭ\111, 2005. 68 с.
14. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : уч. для студ. ВУЗов, Санкт-

- Петербург : Питер. 2006. 307 с.
15. Бороздина Г. В. Психология делового общения. Москва : Инфа-М, 2006. 304 с.
 16. Бреславец И. Л. Формирование педагогической компетентности в историко-педагогическом и историко-гепетическом аспекте инновационного подхода образовательного процесса в высшей школе. *Высшая школа*. 2004. № 4. С. 11-14.
 17. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : уч. пособ. Ростов на Дону : Феникс, 2002. 544 с.
 18. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.
 19. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Москва : ОЛМА-пресс, 2003 318 с.
 20. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
 21. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 356 с.
 22. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. Москва : Прогресс, 1998. 184 с.
 23. 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. Педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 2. С. 64-73. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2014_2_8.
 24. Гончар Н. Шляхи оптимізації педагогічної взаємодії викладача й студента в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 52-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_11.
 25. Гончар О. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в

- системі вищої школи України. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 2. С. 49-54.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2011_2_12.
26. Горбунова В. В. Особливості педагогічної взаємодії в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. *Проблеми формування конкурентно-спроможних фахівців в умовах впровадження Болонського процесу*. Житомир, 2008. С. 144-150.
 27. Гузалова О. В. Організація творчої діяльності студентів та її специфіка в закладах вищої технічної освіти. *Освіта*. 2009. № 6. С. 11-15.
 28. Дудиш Н. П. Педагогічна взаємодія як передумова розвитку суб'єктності. *Актуальні проблеми психології* : в 7 т. Київ : Вища освіта, 2008. Т. 7. 356 с.
 29. Ефимова Д. В., Белолипецкий В. В. Диалогическое взаимодействие в педагогической среде, как показатель профессиональной компетентности педагога. *Научно-издательский центр «СОЦИОСФЕРА»*. 2010, февраль. № 1. С. 35-37.
 30. Заброцький М. М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір. Актуальна проблема психології. *Екологічна психологія* : зб. наук. пр. Київ, 2006. Т. 7 (9). С. 77-84.
 31. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 78 с.
 32. Зязюн И. А. Мастерство педагогического взаимодействия. *Основы педагогического мастерства*. Москва : Просвещение, 1989. 301 с.
 33. Иванов А. Е. Высшая школа в России в конце 19 - начале 20 века : монография. Москва : Высш. школа, 1991. 392 с.
 34. Иванова С. И. Учитель 21 века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков : ПГПИ им. С М. Кирова, 2002. 228 с.
 35. Ильин О. И. Взаимодействие преподавателя и студента в процессе решения учебно-творческих задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.08. Москва, 2009. 42 с.
36. Каган М. С. Избранные труды: в 5 т. Санкт-Петербург : Петрополис, 2006. Т. 2 : Теоретические проблемы философии. 660 с.
37. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
38. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 207 с.
39. Кашлев С. С. Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе ВУЗа. *Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению* : материалы II республ. науч.-практ. конф., (Минск, март 2001 г.). Минск : Пропилеи, 2001. С. 95-101.
40. Клак І. Моделювання процесу формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 58-67.
41. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996. 400 с.
42. Козич І. В. Дидактична емоційна взаємодія викладача та студента в процесі навчання як педагогічна проблема. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2012. № 2 (18). С. 92-97. URL: <http://visnykznu.org/issues/2012/ped-2-2012/092-97.pdf>.
43. Колесова К. В. Информация в контексте педагогического взаимодействия в образовательном процессе вуза. *Инновационные технологии в образовательной деятельности* : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (Нижний Новгород, 01 февраля 2017 г.). Нижний Новгород, 2017. С. 289-296.
44. Коляда М. Г. Принципы комунікацій і взаємодії між суб'єктами педагогічної діяльності у процесі підготовки майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою. *Освіта*. 2008. № 4. С. 25-30.

45. Корчак Я. Дневник. Москва : Правда, 1989. 459 с.
46. Кошманова Т. С., Гапон Н. П., Жидецкий Ю. Ц. Общие и специфические тенденции непрерывного педагогического образования в США. *Образование через всю жизнь: Становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства Евразийского Экономического Сообщества*. Санкт-Петербург : 2004. С. 162-166.
47. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с.
48. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Москва : Народное образование, 2002. 208 с.
49. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 225 с.
50. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1999. 287 с.
51. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Дело, 1979. 158 с.
52. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
53. Марьенко И. С. Нравственное становление личности. Москва : Просвещение, 1987. 364 с.
54. Минченко Т. В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях университетского образования. *Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению*: материалы II республ. науч.-практ. конф., (Минск, март 2001 г.). Минск : Пропилеи, 2001. С. 137-143.
55. Мишаткина Т. В., Бороздина Г. В. Этика делового общения : уч.-метод. пособие. Минск : БГЭУ, кафедра психологии и педагогики, 2005. 18 с.
56. Немов Р. С. Психологический словарь. Москва : Владос, 2007. 560 с.
57. Новиков Д. А. Закономерности итеративного научения. Москва : Институт проблем управления РАН, 1998. 77 с.
58. Носова О. И. Педагогическая коммуникация в информационную эпоху:

взгляд педагога-практика. *Новые информационные технологии в гуманитарном образовании*. URL: www.pedagogics-book.ru/articles/9-5.html

59. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. Москва : А ТЕМП, 2006. 944 с.
60. Павлюк Л. М. Риторика, ідеологія, персуазивна комунікація. Львів : ПАІС, 2007. 168 с.
61. Повар А. Співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій. *Проблеми дидактики історії*. 2015. Вип. 6. С. 89-94.
62. Подберезський. М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2011. № 2 (2). С. 31-35. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/7.pdf>.
63. Покровская С. Е., Петрушевич Е. И., Баркан Н. А. Активизация способов педагогического взаимодействия со студентами на лекционных занятиях. *Психолого-педагогические проблемы информационного обеспечения студентов: межвуз. Барановичи, 2002. Ч. 1. С. 121-133*.
64. Равчина Т. Організація взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі вищої школи: концепції, підходи, технології. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. С. 3-16.
65. Равчина Т. Роль педагога як посередника у навчанні й вихованні молоді. *Вісник Львівського університету*. 1999. Вип. 14. С. 167-175.
66. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. *Вісник Львівського університету*. 2008. Вип. 24. С. 3-13.
67. Розина И. Н. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических Интернет сообществах. *Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. трудов. Санкт-Петербург, 2004. С. 314-331*.

68. Романишин І. Об'єктивне оцінювання як умова ефективної педагогічної взаємодії у навчанні іноземних мов. *Обрії*. 2013. № 2. С. 68-71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2013_2_25
69. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психологопедагогічного управління : монографія. Київ : КНЕУ, 2005. URL: https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/18951/savenkova_profes.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
70. Сергиенко Е. А. Природа субъекта: онтогенетический аспект. Проблема субъекта в психологической науке. Москва : Академ.проект, 2000. С. 184-203.
71. Сергієнко Є. В. Структура та класифікація механізмів взаємодії суб'єктів місцевого самоврядування. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Управління*. 2012. Вип. 2. С. 278-290. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvamu_upravl_2012_2_38
72. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Логос, 1999. 272 с.
73. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
74. 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»*. 2014. Вип. 27. С. 141-144. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/3632/1/34.pdf>.
75. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления. Москва : Феникс, 2005. 416 с.
76. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев : Рад. Шк., 1985. 557 с.
77. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ.. 3-е изд. перераб. и доп. Москва : Педагогика Пресс, 1996. 457 с.
78. Федь В. Краса думки і розуму: естетика спілкування у вузі. *Рідна школа*.

1997. № 9. С. 50–52.
79. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. Москва : Академия, 2002. 103 с.
80. Цюра С. Педагогічна взаємодія у вищій школі: синергетичний підхід. *Вісник Львівського університету*. 2004. Вип. 14. С. 19-29. URL: http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/18/03_cura.pdf.
81. Шаталова Л. И. Гуманистическая направленность преподавателя высшей школы. *Электронный журнал Знание. Понимание. Умение*. 2008. № 1 (2). С. 54. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/>.
82. Шехавцова С. О. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2014. № 9 (116). С. 50-54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_9_13.
83. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.