

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Вікторія Валеріївна Молоченко

Формування готовності студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності має особливе значення, оскільки більшість сучасних видів праці має колективний характер і може бути продуктивною лише за умови кооперації зусиль різних суб'єктів. У зв'язку з цим формування готовності майбутніх фахівців до партнерської взаємодії у професійній діяльності має стати одним із пріоритетних завдань їх підготовки у закладах вищої освіти.

Зазначена проблема привертала увагу багатьох науковців. Різні аспекти професійної взаємодії, партнерства як форми трудової комунікації розглядалися Е. Зеером, Є. Клімовим, Б. Ломовим, М. Пряниковим, В. Рубцовим, Л. Шнайдер та ін. Проблема взаємодії як предмету соціально-психологічних досліджень, її місця і ролі в соціальному житті знайшла відображення в працях Г. Андреевої, О. Бодальова, В. М'ясищева, Р. Шакурова та ін. Шляхи формування професійних комунікативних умінь досліджувались В. Москаленко, Л. Ковальчук, М. Заброцьким та ін. Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми підготовки майбутніх фахівців до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, вона залишається відкритою для подальших пошуків. Потребують подальшого вивчення, зокрема, педагогічні умови формування готовності студентів до партнерської взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Характер міжособистісних стосунків як у професійній сфері, так і у навчальному процесі має визначальний вплив на формування особистості майбутнього фахівця. За умов навчальної взаємодії, побудованої на суб'єкт-суб'єктній основі, обидві сторони спілкуються на особистісному рівні як рівноправні партнери. За дотримання цієї умови встановлюється не міжрольовий контакт «викладач – студент», а міжособистісний, внаслідок чого виникає діалог як особлива форма стосунків, що забезпечує взаємну відкритість і готовність до змін учасників спілкування. Взаємодія на партнерських засадах стимулює позитивні зміни у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників педагогічного процесу.

Становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності передбачає навчання його вмінню планувати, організовувати свою діяльність, визначати навчальні дії, необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному навчальному матеріалі й чітку організацію вправ щодо їх формування. Суттєвим показником розвитку особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності є його вміння накопичувати суб'єктний досвід взаємодії з метою його реалізації у подальшій професійній діяльності.

Забезпечення суб'єктної позиції студента відбувається у процесі тривалої цілеспрямованої спільної діяльності викладача і тих, хто навчається. Дослідники А.Білошицький та І.Бережна виокремлюють кілька послідовних стадій цього процесу [6]. Перша стадія – стадія адаптації до умов ЗВО. На цій стадії домінує активне пристосування студентів до нових умов, відбувається засвоєння вимог, що висуваються вищим навчальним закладом до тих, хто набуває конкретної професії, усвідомлення прав та обов'язків майбутніх фахівців. Сутність другої стадії полягає в ідентифікації кожного студента з вимогами навчальної та навчально-професійної діяльності. Змістом цієї стадії є активне засвоєння і кваліфіковане виконання студентами своєї соціальної ролі: відбувається системна і цілеспрямована підготовка до реалізації завдань професійної діяльності, свідоме керівництво самоосвітою і самовихованням на основі усвідомлених мотивів і цілей. Завдання третьої стадії передбачають самореалізацію студентів в освітньому процесі: завдяки взаємозв'язку і поєднанню мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом у всіх видах діяльності відбувається формування професійно ціннісних особистісних якостей та професійних умінь. На цій стадії зростає самодетермінація і ступінь усвідомленості напряму самореалізації у професійно-орієнтованих видах діяльності. Зміст четвертої стадії націлений на самопроєктування студентами професійного становлення, тобто суб'єктність позиції майбутніх фахівців проявляється у здійсненні ними роботи, спрямованої на перетворення власних вихідних здібностей і особистісних властивостей у соціально та професійно значущі якості.

Навчальна діяльність студентів нерозривно пов'язана з набуттям суб'єктного досвіду взаємодії у процесі навчання. Реалізація завдань нашого дослідження потребує з'ясування сутності поняття «суб'єктний досвід» та його структури.

Суб'єктний досвід характеризується сучасними вченими у межах понять «досвід людини», «індивідуальний досвід», «особистісний

досвід», «вітагенний досвід», «суб'єктність», «суб'єктна активність».

В. Євдокімова, О. Савченко, С. Кузікова, розуміють під суб'єктивним досвідом особливе поєднання особистісних сенсів, настанов, знань, умінь та навичок, що набуті людиною як у процесі навчання, так і всього життя і можуть бути задіяні в певних ситуаціях. Суб'єктивний досвід робить суб'єктів взаємодії різними і виступає свідченням унікальності та неповторності особистості [45; 91].

Велику увагу вивченню феномену особистісного досвіду приділяє О. Осницький. Учений визначає досвід як умову, що забезпечує реалізацію суб'єктивної активності. Його багатокомпонентна структура, на думку дослідника, забезпечує активну, усвідомлену, цілеспрямовану, умілу і координовану із зусиллями інших людей позицію людини під час взаємодії [60]. Дане визначення містить такі ознаки, як «усвідомленість», «комунікативна позиційність» та дозволяє зробити висновок, що автор, по суті, розглядає суб'єктивний досвід як основу самореалізації особистості під час здійснення колективних зусиль з розв'язання завдання, пов'язаного зі спільною діяльністю.

В. Галузяк розглядає суб'єктність як інтегральну якість особистості, що проявляється в прагненні і здатності до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції поведінки [19].

Більшість учених до змістоутворюючих характеристик суб'єктивного досвіду відносять: усвідомлюваність, рефлексивність та регулятивність. Проте має місце різноплановість підходів науковців до відбору компонентів суб'єктивного досвіду [45].

Зокрема, М. Холодна розглядає досвід особистості у структурі моделі інтелекту, визначаючи інтелект як особливу форму організації індивідуального ментального досвіду. У його структурі дослідник виокремлює когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний досвід (поряд з інтелектуальними здібностями). Із врахуванням таких позицій, як усвідомленість, рефлексивність, активність, найбільш повно з суб'єктивним досвідом співвідноситься метакогнітивний досвід, тобто такий, що дозволяє здійснювати мимовільну й довільну регуляцію інтелектуальної діяльності, основними компонентами якого виступають мимовільний інтелектуальний контроль, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна поінформованість, відкрита пізнавальна позиція [94].

На думку І. Єрмакова, суб'єктивний досвід – це сукупність таких компонентів: аксіологічний, що містить універсальні загальнолюдські цінності, які є предметом вибору, обговорення, критичної оцінки;

культурологічний, що відображає цінності й традиції культури середовища, в якому відбувається життєдіяльність особистості; життєтворчий, який охоплює події життя, способи їх організації та проживання, технології життя, способи зміни буття; морально-етичний, що передбачає накопичення досвіду переживання і проживання емоційно-насичених ситуацій гуманної, моральної поведінки, організації дій, пов'язаних з взаємоповагою, взаємодопомогою, терпимістю; громадянський, змістом якого є участь у суспільно корисних діях; особистісний як насиченість життєдіяльності особистості ситуаціями реальної відповідальності, вільного вибору, прийняття рішення, рефлексії власних вчинків, що забезпечується вміннями самооцінки, самоаналізу, самокорекції, самовиховання, проектування власної поведінки та особистісного розвитку [28].

І. Якиманська визначає досвід людини як досвід життєдіяльності, що набувається в умовах родинного життя, соціокультурного оточення, у професії, через сприйняття й розуміння світу людей та речей [96]. На думку вченої, суб'єктний досвід характеризується можливістю людини прозвітувати самій собі і оточенню про власні можливості, знання правил організації власних дій, про систему взаємовідносин, у якій відображаються значущі для неї цінності, про ієрархію переваг, що стосуються різних аспектів життєдіяльності. Особливостями суб'єктного досвіду є усвідомленість та особистісний характер включеної до нього інформації. Спираючись на типологію І. Якиманської, розкриємо змістове наповнення трьох типів суб'єктного досвіду у контексті набуття студентами вмінь партнерської взаємодії.

Пізнавальний тип суб'єктного досвіду відображає рівень осягання суб'єктом закономірностей оточуючої дійсності. Його характеристиками виступають: а) світоглядна компетенція, основою якої є образи, моделі, поняття «концептуальної системи» оточуючого світу, яку суб'єкт вибудовує в процесі своєї життєдіяльності; б) адекватно сприйнята навчальна ситуація, ознаками якої є готовність до нової діяльності; в) мотивація, спрямована на отримання нової інформації; г) особистісна орієнтація, сфокусована на навчальній діяльності; д) уміння планувати дії, їх послідовність, конструктивність; е) високий рівень самоконтролю, самостійності.

Комунікативний тип суб'єктного досвіду розглядається як компетентність у спілкуванні, що відображає рівень досягнення суб'єктом взаєморозуміння у системі ціннісних орієнтацій професійної спільноти в цілому та окремо, в конкретній ситуації спілкування.

Навчальна ситуація сприймається як ситуація спілкування, в основі якої – мотивація до набуття вмінь професійного спілкування та партнерської взаємодії. Рефлексія як засіб самоконтролю забезпечує постійний аналіз особливостей просування до мети професійного самовдосконалення через співвідношення себе з іншими.

Творчий тип суб'єктного досвіду характеризується особливою спрямованістю суб'єкта на самоактуалізацію, що відображається в прагненні висловити власне ставлення до проблемних питань професійного становлення. Професійно орієнтована навчальна ситуація передбачає творчий пошук нових засобів самовираження; можливостей реалізації творчої взаємодії, умовами якої виступають врахування здібностей та інтересів кожного члена групи, конструктивізм колективного планування спільної діяльності, підтримка ініціативних підходів до колегіального розв'язання навчальної проблеми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що структура суб'єктного досвіду складається з предметів (предмети пізнання й діяльності), уявлень, понять; операцій, прийомів та правил виконання дій; емоційних кодів (цінності, установки, стереотипи). Всі зазначені складові присутні в досвіді людини, а індивідуальна структура суб'єктного досвіду виявляється у співвідношенні елементів, що входять до нього, і визначається ієрархією системи ціннісних орієнтацій носія [94; 98]. Але дана характеристика досвіду не дає можливості виокремити специфічний зміст категорії суб'єктного досвіду, визначити його відмінність від таких понять, як «індивідуальний досвід», «суб'єктний досвід», «особистісний досвід».

У процесі навчання під час засвоєння нової інформації відбувається її перетворення на основі власного досвіду, тобто вибудовується суб'єктна модель пізнання, до якої включаються не тільки логічно істотні, а й особистісно значущі якості пізнавальних об'єктів. На думку В. Серикова, суб'єктний досвід, що формується у процесі навчання, складається з низки компетенцій: вибіркової, що виявляється в умінні зробити усвідомлений вибір; здатності до рефлексії – адекватної самооцінки досвіду, що набувається; відповідальності як морально-етичного аспекту особистісного потенціалу; здатності до саморегуляції, що характеризується вольовими якостями; креативності як прагнення до творчого здійснення особистісно-професійних перспектив; потреби у внутрішній свободі – реалізації себе як суб'єкта власного життя [80].

Науковці [46; 96;] вважають, що в змісті і структурі суб'єктного досвіду можна виокремити п'ять взаємопов'язаних та взаємодіючих компонентів:

- ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм, ідеалів, переконань; впливає на орієнтацію зусиль людини щодо праці, навчання, налагодження спілкування;

- досвід рефлексії накопичується шляхом співвідношення людиною знань, умінь, можливостей, які є в неї на момент пред'явлення нових вимог діяльності, з обсягом і специфікою нагальних завдань, що необхідно вирішити; допомагає орієнтуватись щодо інших компонентів суб'єктного досвіду, що, в кінцевому результаті, визначає успішність взаємодії компонентів саморегуляції та суб'єктного досвіду;

- досвід первинної активізації передбачає попередню підготовку, оперативну адаптацію до умов роботи, що змінюються, вміння розраховувати зусилля, спрямовані на досягнення успіху в діяльності;

- операційний досвід складається з загальнотрудових, професійних знань і умінь, а також умінь саморегуляції. Одним з важливих показників сформованості цього компоненту є знання і вміння щодо засобів перетворення даних ситуацій на бажані завдяки використанню власних можливостей;

- досвід співробітництва – досвід організації взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності, який співвідноситься з ціннісним досвідом (толерантне, поважливе ставлення до суб'єктів взаємодії), рефлексивним досвідом (уміння аналізувати наслідки власних впливів на іншу людину задля прогнозування можливостей розвитку співпраці), досвідом первинної активізації (вміння доцільної самопрезентації задля досягнення подальшого порозуміння у спільній діяльності), операційним досвідом (комунікативні вміння). Для активізації досвіду співробітництва важливою є готовність до об'єднання зусиль, спільного розв'язання завдань співпраці.

Кожен з виокремлених компонентів реалізується в трьох сферах: діяльнісній, міжособистісній і сфері потреб [95]. На наш погляд, з усіх перерахованих компонентів, базовим є досвід рефлексії. На даний час поняття «рефлексія» трактується в залежності від підходу і може розглядатись у чотирьох основних аспектах: особистісному, інтелектуальному, кооперативному та комунікативному. При цьому перші два аспекти відзначаються в дослідженнях індивідуальних форм прояву мислення та свідомості, а два інших – колективних форм діяльності та процесу спілкування.

Особистісний аспект розгляду рефлексії дозволяє Н. Оксетнюк трактувати її як «специфічну якість пізнання людини людиною» [59]. Л. Борисова акцентує увагу на тому, що рефлексія дозволяє подумки уявити собі враження, що склалося в інших людей щодо конкретної особи чи обставин взаємодії, і на цій основі уточнити уявлення про себе. Досвід життя, на думку О. Белкіна, – це вітагенна інформація, яка не прожита людиною і пов'язана лише з її обізнаністю про ті чи інші сторони життя та діяльності. Життєвий вітагенний досвід – це вітагенна інформація, яка є досягненням особистості, що зберігається в резервах пам'яті і знаходиться в стані постійної готовності для актуалізації у відповідних ситуаціях.

Розвиваючи ідею О. Белкіна, М. Вербицька стверджує, що життєвий досвід є накопиченням і зберіганням знань, умінь, навичок у певному вигляді. А вітагенний досвід не може характеризуватись накопиченням, це – оновлення, зміна, створення. Якщо життєвий досвід можна трактувати як результат життєдіяльності людини, то вітагенний досвід – це неперервний процес життєтворчості. Тобто рефлексія є тим механізмом, який забезпечує осмислення досвіду, перетворення досвіду життя і діяльності у вітагенний досвід. За допомогою переосмислення цього досвіду забезпечується отримання нових знань, пошук нових можливостей, корекція неефективних способів діяльності або відмова від стереотипів досвіду з метою пошуку оригінальних, творчих рішень.

Центральним для більшості наукових праць є розуміння рефлексії як процесу переосмислення, механізму «не тільки диференціації в кожному розвиненому людському «я» його різних підструктур, але й інтерпретації «я» в неповторну цілісність...» [59].

Особистісна рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, яка стимулює процеси самопізнання, збагачує «Я – концепцію», є важливим фактором розвитку особистості, умовою, що забезпечує усвідомлення і перетворення нею навколишнього і власного внутрішнього світу [16].

Інтелектуальний аспект розгляду рефлексії збагачує її розуміння усвідомленням основ та засобів розумових дій. Інтелектуальна рефлексія обумовлює «рух думки в процесі пошуку вирішення, допомагаючи людині свідомо регулювати, контролювати своє мислення як з погляду змісту, так і його засобів». Таким чином, інтелектуальна рефлексія забезпечує рух до нових знань, генерування нових форм та методів діяльності, їх структурування, аналіз [59].

У контексті нашого дослідження особливе значення мають такі види рефлексії: комунікативна та кооперативна.

У процесі спілкування рефлексія забезпечує засвоєння іншого, відмінного від власної позиції, «судження з позиції Іншого» і таким чином гарантує позитивний характер міжособистісного контакту. Рефлексія розглядається як усвідомлення того, як суб'єкт сприймається партнером зі спілкування з метою коригування комунікативної діяльності.

Суть кооперативної рефлексії досліджувалась В. Палагіною, І. Семеновим. Результати їх дослідження свідчать про те, що кооперативна рефлексія забезпечує координацію зусиль у спільній діяльності, сприяє встановленню взаєморозуміння в ході її здійснення. Як синонім до терміну «рефлексія» в психолого-педагогічній літературі часто використовується поняття «соціальна перцепція». Більшість дослідників відзначаючи те, що соціальна перцепція і рефлексія складають цілісність, у той же час вважають за необхідне розмежовувати ці поняття. Рефлексія обумовлює успішне протікання соціальної перцепції. Тим самим рефлексія виступає як один з важливих інструментів пізнання людини самої себе та інших.

Я. Коломінський уточнює поняття «рефлексія» і пропонує відділяти його від поняття соціальної перцепції. Соціально психологічну рефлексію він визначає як «здатність суб'єкта сприймати і оцінювати основні параметри своїх власних взаємин з іншими членами групи», а соціально психологічну перцепцію як «здатність сприймати й оцінювати основні параметри взаємин інших членів групи між собою» [38].

Те, що запуск рефлексивного механізму детермінується проблемною ситуацією, підтверджують дослідження Б. Слободенюка та Л.Тюкова [89]. Зокрема, А. Тюков визначив чотири основні етапи у процесі рефлексії:

1. Зупинка. Припинення діяльності в ситуації, яка пов'язана з нестачею засобів для її вирішення. Ситуація сприймається як не вирішена в даних умовах, оскільки попередній досвід в якісно змінених умовах не здатний забезпечувати позитивні результати. Спроби вирішити проблему відомими способами неефективні, тому вони припиняються як такі, що не мають сенсу.

2. Відсторонення. Реалізується здатність бачити свої дії у певній ситуації з доволно обраної позиції.

3. Об'єктивація. Відновлення минулого досвіду і конструювання на його основі образу майбутньої діяльності. Дослідження причин і можливих наслідків своїх дій. Переосмислення образу ситуації.

4. Повернення. Аналіз вихідної ситуації, але з іншої позиції і новими засобами.

Таким чином, рефлексія розуміється як процес осмислення та переосмислення попереднього досвіду з метою віднайдення нових способів здійснення діяльності, що має цінність та значення для самої особистості та для її партнерів у конкретній ситуації. Рефлексія також виступає механізмом професійного самовдосконалення та самоактуалізації, що проявляється в здатності займати аналітичну позицію щодо себе і майбутньої професійної діяльності.

Отже, професійна рефлексія є співвідношенням себе, можливостей свого «Я» з сукупністю професійних вимог, які обумовлюють регламентацію дій фахівця, різноманітність його функцій, а також необхідність залучення до спільної діяльності [89].

Навчальний процес як індивідуально значуща діяльність студента, в якій реалізується його суб'єктний досвід, дозволяє виявити особливості суб'єктного досвіду майбутніх фахівців (особистісні смисли, цінності), збагатити його науковим змістом, при необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності кожного студента [51]. Під час навчання студент як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності самостійно здобуває знання, необхідні для вирішення професійних завдань, спираючись на власний досвід й розуміння, розв'язує ситуації, пов'язані з майбутньою професією. Інформацію кожен студент сприймає, інтерпретує, залежно від власного рівня підготовки, досвіду, водночас оволодіння новими способами мислення замість прийняття готової думки, яке сприяє виробленню особистісних знань, поглядів та концепцій, більш ефективно відбувається під час групової взаємодії. Навчальна діяльність стає процесом набуття суб'єктного досвіду, якщо студенти аналізують і вирішують проблеми, актуальні для їх подальшої професійної діяльності, під час групової взаємодії. Навчання, організоване як процес взаємодії студентів і викладачів на засадах поваги й довіри, збагачення суб'єктного досвіду партнерської взаємодії, завдяки спільній діяльності з опанування сутності соціальних явищ, пов'язаних з майбутньою роботою, впливає на їх професійне становлення. Можливість співпраці у контекстах, заданих викладачем, спонукає студентів до усвідомлення відповідальності і за виконання власної

програми професійної освіти, і за успішність групових зусиль з вирішення завдань партнерської взаємодії.

Важливим завданням викладача у контексті актуалізації суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів є створення ситуацій, у яких майбутні фахівці зможуть отримати досвід пізнавальної й соціальної активності, співпраці, узгодження власних дій з інтересами та поведінкою інших, неупередженого, толерантного ставлення до кожного.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях особлива увага приділяється необхідності підтримки паралельних суспільних процесів: з одного боку, це розвиток особистості, прийняття її відмінностей, визнання права кожної людини на власний вибір, а з іншого – орієнтування на цінності спільноти, увага до представництва інтересів групи на всіх рівнях.

Вітчизняні дослідники П. Шеремет та Л. Карамушка дійшли висновків, що Україна належить до країн, де традиційно переважають колективістичні тенденції, а метою суспільства є досягнення консенсусу. Вміння партнерської взаємодії, необхідні майбутнім фахівцям, є засобом здобуття консенсусу на різних рівнях, у тому числі у сфері професійної діяльності. А групова робота є методом соціального навчання, завдяки якому закладаються основи професійного становлення [34].

У психолого-педагогічній літературі [67; 69; 82] немає єдиного підходу до визначення поняття групової навчальної діяльності. Дослідник О. Ярошенко розглядає групову навчальну діяльність як вид колективної навчально-пізнавальної діяльності та виокремлює такі її особливості: усвідомлення мети діяльності як єдиної та значимої, що вимагає об'єднання зусиль кожного учасника спільної діяльності; розподіл функцій та обов'язків учасників діяльності; відчуття відповідальності та залежності під час виконання спільного завдання; здійснення контролю, корекції та оцінки діяльності не лише викладачем, а й учасниками групової роботи [97].

О. Ярошенко трактує групову навчальну діяльність як самостійний вид пізнавальної діяльності, структурними елементами якого є: об'єкт, груповий суб'єкт, активність суб'єкта, результат. Вона визначає групову навчальну діяльність як: «сукупну навчальну діяльність у групах малочисельного складу, що створюються і діють у межах одного класу тривалий час» [97, с. 92].

На думку Х. Лійметса, групову навчальну діяльність – це «можливість управління становленням внутрішньокolleктивних особистісних взаємин» [50, с.23]. Як зазначає вчений, основними характеристиками

такої діяльності є безпосередня взаємодія між тими, хто навчається, їх спільна узгоджена діяльність, при цьому прямий контакт з викладачем відсутній [50, с.13].

Проблемами наукового обґрунтування групових форм навчальної діяльності займалися відомі педагоги та психологи (М. Виноградов, І. Чередов, В. Дяченко). Так, М. Виноградов вважає, що «групова форма навчання – це така форма організації навчального процесу у школі, коли учні, працюючи у малих (2-7 осіб) групах, об'єднані спільною навчальною метою і колективно-розподіленою діяльністю, а вчитель керує роботою кожного з них опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність малих груп» [15, с.102-103]. На думку І. Чередова, «групова форма навчання – це співпраця в малих групах на принципах самоуправління, з менш суворим контролем учителя (ланкові, бригадні, кооперовано-групові, диференційовано-групові форми роботи)» [73]. В. Дяченко наголошує, що «групова форма навчання визначається тим, що учня, який говорить, слухає весь клас, тому що він висловлює думку всієї групи, до якої належить» [77].

Враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що кооперативна форма навчальної діяльності – це форма організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою при опосередкованому керівництві викладача. Кооперативну форму навчальної діяльності можна вважати специфічним видом системи організованої активності індивідів, які взаємодіють з метою виробництва (відтворення) об'єктів освіти, культури, майбутньої професійної діяльності [70; 97].

Основними характеристиками кооперативної форми навчання є: об'єднання студентів у малі групи, що діють як єдиний суб'єкт пізнавальної діяльності; єдність навчально-пізнавальної мети і безпосередній характер взаємодії студентів; розподіл функцій і завдань; кооперативний характер пізнавальної діяльності студентів; сформованість міжособистісних стосунків [17; 71].

Як вид навчальної діяльності студентів кооперативна діяльність є багатофункціональною. Кооперативна форма навчальної діяльності може бути організована з метою індивідуалізації та диференціації навчання, підвищення розумової активності, розвитку міжособистісних відносин, виявлення здібностей і навчальних можливостей [15]. Таким чином все це у кінцевому рахунку активізує перспективну форму організації взаємодії у групі, що перетворює групову навчальну діяльність на процес роботи з формування вмінь партнерської взаємодії. Кооперативна

навчальна діяльність сприяє активізації процесів мислення, формуванню позитивної мотивації до спільної навчальної діяльності, активізації й результативності навчання студентів; створює умови для виховання гуманних стосунків між членами групи, їх відповідальності за результати своєї праці; розвиває вміння доводити та відстоювати власні погляди, а також вміння дослухатися до думки товаришів; впливає на формування культури ведення діалогу. Як вважають О. Пометун та В. Оконь, це відбувається в групах, де викладач звертає увагу на формування доброзичливих стосунків, спонукає студентів до оволодіння формами взаємодопомоги [74].

Під час групової діяльності активізується діяльність усіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що одна з найважливіших характеристик діяльності людини в групі, - це звернення до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності [21; 72].

Кооперативна навчальна діяльність виконує і організаційну функцію. Полягає вона в тому, що майбутні фахівці набувають умінь розподіляти обов'язки за умов виконання відповідального доручення, вчать спілкуватись один з одним, враховуючи особистісні особливості, що впливає на успішність реалізації спільних проєктів, розв'язання конфліктів, які можуть виникати у навчальній діяльності.

Групова форма порівняно з іншими організаційними формами навчальної діяльності має низку значних переваг: за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; висока результативність у засвоєнні знань і формуванні умінь; набуваються вміння колективного планування, взаємоконтролю, рефлексії, самоконтролю [76].

Важливу роль у формуванні умінь партнерської взаємодії відіграють особливості організації групової роботи: розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, необхідність обміну думками для успішного виконання спільного завдання, взаємна вимогливість і допомога, взаємоконтроль і самооцінка.

Специфікою кооперативної форми навчальної діяльності є керівництво викладачем роботою кожного студента опосередковано, через завдання, які він пропонує групі і які, в свою чергу, регулюють діяльність студентів. Стосунки між викладачем і студентами набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в студентів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу до викладача. Їхня спільна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює студентів один

від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці [52; 57].

Численними дослідженнями з педагогіки та психології вищої школи доведено, що використання групових форм навчання студентів сприяє вирішенню низки актуальних проблем професійної підготовки: підвищенню ефективності та результативності навчання та виховання, забезпеченню особистісного розвитку студентів, їх соціалізації та професіоналізації [83; 65]. У той же час спостереження свідчать, що за умов реальної роботи групові форми навчання створюють не завжди очікуваний ефект. Хоч незмінними є зацікавленість студентів у такій роботі та їх активність, виявляються й негативні наслідки. Студенти починають ставитись до навчання як до розваги, погано готуються до занять. Групові форми навчання часто потребують багато часу на підготовку і проведення, мають менше можливостей щодо передачі навчальної інформації, присвячені формуванню лише окремих професійних вмій, не дозволяють проконтролювати й об'єктивно оцінити участь у них кожного студента. Всі ці недоліки призводять до того, що групові форми організації навчання починають використовуватись лише для активізації пізнавальних інтересів студентів, а деякі викладачі й зовсім відмовляються від таких способів роботи. Наявність суперечності між потребою в групових формах навчання для вирішення актуальних завдань професійної підготовки, науковим обґрунтуванням ефекту групової роботи та реальним станом її використання викладачами у вищих навчальних закладах зумовлює необхідність виявлення умов, за яких групова навчальна діяльність здатна підвищити рівень володіння майбутніми фахівцями вміннями партнерської взаємодії.

Аналіз психолого-педагогічних літературних джерел [2; 10; 83] дозволяє визначити шість методичних принципів організації кооперативної навчальної діяльності:

1. Позитивна взаємозалежність. Студенти мають зрозуміти, що відповідають не лише за власні здобутки у навчанні, але й за результативність навчальної діяльності всіх членів групи. Майбутні фахівці мають вчитися координувати свої зусилля з колегами по роботі, товаришами по навчальній групі.

2. Взаємодія підтримки. Пояснюючи один одному навчальний матеріал, студенти мають можливість допомогти кожному члену групи не тільки краще оволодіти професійними знаннями, але змушені шукати

стратегії взаємодії, які забезпечать можливість взаємодопомоги і подальшого успіху у спільній діяльності.

3. Індивідуальна відповідальність. Кожен член групи повинен демонструвати свій рівень професійної майстерності, що водночас є умовою і фактором результативної діяльності.

4. Стимулювання вмінь співпраці. Кожен студент у групі має ефективно взаємодіяти з іншими членами групи, встановлювати довірливі взаємостосунки, розв'язувати конфлікти, які виникають під час виконання завдання.

5. Активізація вмінь групової рефлексії. Обговорення студентами питань функціонування групи з метою з'ясування способів ефективної взаємодії у розв'язанні навчальних завдань.

6. Створення ситуацій, що спонукають до використання вербальних і невербальних засобів спілкування.

Ефективність формування вмінь партнерської взаємодії обумовлена дотриманням низки таких вимог до організації групової роботи: методично обґрунтовано обирати той чи інший вид групової навчальної роботи, що визначається метою заняття, особливостями матеріалу, який вивчається; правильно формувати склад групи; використовувати групові форми навчальної діяльності з урахуванням особливостей етапу процесу навчання; розробляти інструкції, пам'ятки, які визначають напрям, послідовність, обсяг, специфіку діяльності як групи в цілому, так і кожного її члена; регулювати міру викладацької допомоги групам у процесі їх роботи; налаштовувати студентів на співпрацю під час виконання групових завдань [12; 76; 78].

Групове навчання може здійснюватись в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально-груповій та груповій формах. Згідно з аналізом психологічної теорії діяльності необхідно, щоб засвоєння системи теоретичних знань та суми практичних навичок відбувалось з дотриманням таких орієнтирів: організувати навчання таким чином, щоб домагались високого рівня усвідомлення закономірностей і послідовності дій та операцій, що уможливають різні форми співпраці; забезпечувати позитивну емоційну забарвленість виконання спільних завдань, розвивати комунікативні вміння, що забезпечують взаємодію і взаємоконтроль, надавати провідної ролі набуттю досвіду колективної діяльності. Таким чином, групове навчання, що є поєднанням різних форм навчальної діяльності, провідною з яких є групова, варто розглядати як необхідну умову для вироблення вмінь встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати власні дії з діями колег, вносити

корективи у зміст та форми партнерської взаємодії відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку, ціннісного ставлення до партнерської взаємодії.

Для педагогічної теорії і практики питання кількості членів навчальної групи має першочергове значення. Встановлено, що оптимальний розмір групи як функціональної системи не визначається її психологічними властивостями, а зумовлюється конкретним змістом предметної діяльності та факторами, що мають соціальну природу. Як свідчать публікації в педагогічній літературі, оптимальна кількість студентів у навчальних групах коливається в межах від трьох до восьми осіб. Істотним моментом у створенні навчальних груп є їх склад. Групи мають бути гетерогенними за навчальними та психологічними можливостями. При створенні груп потрібно брати до уваги психологічну сумісність студентів, їх інтереси, потенціал можливостей для успішної спільної діяльності. Групу варто формувати на основі особистісних виборів студентів. Консультанта, за товариською згодою, призначає викладач. Це, зазвичай, успішний у навчанні студент. Робота в навчальних групах будується за принципом рівноправності [61, с.19].

Організуючи кооперативну навчальну діяльність на занятті, потрібно забезпечити активність кожного студента. Цього можна досягти, розподіливши запропоновані групі завдання на частини за кількістю учасників групи, коли кожен має виконати свою частину роботи і пояснити спосіб її виконання іншим, а також налагодивши систему обліку діяльності кожного учасника в групі. Для цього після виконання запропонованого групі завдання студенти на спеціальних картках відображають оцінку роботи всієї групи, а також дають оцінку роботі кожного студента в групі [74, с.48]. Виходячи з вищесказаного, можна зазначити, що кооперативна навчальна діяльність сприяє підвищенню рівня розвитку інтелектуальних та особистісних якостей студента.

Необхідно зазначити, що емоційний фон спілкування в групі є важливою умовою успішної кооперативної навчальної діяльності. Емоції виступають одним з головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності людини та її поведінки. Емоції людини складні й багатогранні, оскільки в них знаходять своє вираження не тільки самовідчуття у фізіологічному сенсі, а й суспільні зв'язки людини, її світорозуміння, світогляд, її ставлення до вчинків та висловлювань інших людей. Оскільки емоційне насичення організму є його важливою

потребою, то і в навчально-пізнавальній діяльності студентів варто спиратися на їхню емоційну сферу.

У процесі групової взаємодії у студентів виникають різні емоції. Одні збагачують діяльність, посилюють інтерес до неї, інші викликають байдужість. Непосильні труднощі, постійні невдачі і промахи, образливі зауваження не тільки розчаровують студентів, а й можуть призвести до повної втрати інтересу до навчання. Емоційна підтримка студента з боку викладача та навчальної групи є потужним стимулом до досягнення результату. Відносини довіри, взаємоповаги і допомоги визначають психологічне самопочуття і працездатність студента, формують почуття соціальної та емоційної захищеності, сприяють спілкуванню і прояву позитивних сторін «Я» студента.

Отже, групова взаємодія студентів відбувається в атмосфері певного психологічного мікроклімату, який відображається на рівні розумової активності кожного студента. Поділ на сильних і слабких, підкреслення успіхів одних і акцентування уваги на невдачах інших, неправильний розподіл ролей, недостатній аналіз індивідуальних успіхів і спільної діяльності навчальної групи неминуче призведуть до порушень у міжособистісних відносинах, до відмови від групової взаємодії. Звідси випливає, що психологічний клімат і настрої навчальної групи має бути предметом особливої уваги з боку викладача.

Це означає, що в умовах сприятливого психологічного мікроклімату існує реальна можливість особистісної самореалізації та продуктивної спільної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Іншими словами, емоційно-ціннісне спілкування забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання.

Емоційно-ціннісне спілкування студентів у процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності ми пов'язуємо з мотивацією групової взаємодії. Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного моменту у разі недостатньо високих здібностей або недостатнього запасу необхідних знань, умінь і навичок.

Важливим аспектом мотивації групової взаємодії є мета, яка усвідомлюється навчальною групою як спільна і слугує стимулом для зусиль студентів, спрямованих на досягнення групового результату [54]. Можливість досягнення спільної мети та її опосередкованого впливу на формування вмій партнерської взаємодії визначається низкою факторів: тип контактів усередині навчальної групи, режим взаємодії, кількісний і якісний склад навчальної групи, особливості лідерства в навчальній

групі. Ці чинники повинні бути враховані для організації емоційно-ціннісного спілкування студентів у процесі групової взаємодії.

Очевидно, що групова взаємодія студентів не може бути визнана оптимальною, якщо у розв'язанні навчального завдання активну участь бере не вся група, а лише підготовлені її члени. Діяльність інших студентів обмежується виконанням допоміжних функцій; вони, як правило, залишаються в тіні і приречені на пасивність [86]. Проте кожен студент має своє особисте бачення проблеми і способів її вирішення. Якщо члени групи відчують, що їх діяльність сприймається як значуща, а її результати є важливим внеском у досягнення цілей колективу, вони з більшою ймовірністю будуть мотивовані виконувати свою роботу.

У зв'язку з цим, для формування позитивного фону емоційно-ціннісного спілкування студентів у процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності необхідним є використання комплексу прийомів, спрямованих на структурування дій членів навчальної групи.

Основне призначення цих прийомів полягає в інтеграції здібностей студентів і наданні можливості кожному члену групи брати активну участь у її роботі і таким чином підвищити власний і спільний творчий потенціал.

Характеризуються ці прийоми тим, що:

- на стадії стимулювання творчої фантазії виключають будь-який аналіз, оцінку, зіставлення;
- створюють ситуацію успіху для подачі якомога більшого числа альтернативних ідей щодо вирішення проблеми;
- надають можливість висвітлити всі ідеї, навіть найменш реальні;
- знімають повністю або зменшують перешкоди, зумовлені стереотипними підходами до вирішення проблеми.

У нашому дослідженні ми розглядаємо такі методи та прийоми, спрямовані на структурування групової взаємодії членів навчальної групи: «ситуативне моделювання», опрацювання дискусійних питань, «мозковий штурм», ділова та рольова гра, «ажурна пилка».

Ситуативне моделювання як специфічна побудова навчального процесу у вигляді професійно орієнтованих проблемних ситуацій забезпечує набуття студентами вмінь співробітництва у трудовому колективі, вирішення професійних завдань завдяки командним зусиллям, сприяє розвитку вмінь професійного передбачення, створює можливість для кожного з учасників гри вербально зазначити свою позицію щодо

вирішуваного питання, залучити до неї найбільшу кількість прибічників [88].

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування спільної діяльності. А. Капська визначає ділову гру як діалог на професійному рівні, в якому відбувається зіткнення різних думок, позицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й ствердження, що веде до появи нових знань та уявлень [33].

У навчальному процесі ділову гру використовують з метою закріплення знань, які студент здобуває у процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи. Застосування ділових ігор під час навчання дає змогу максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм та відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час. У спеціально створених умовах студент «проробляє» найрізноманітніші життєві ситуації, які дають йому змогу сформулювати світогляд, відстояти свою позицію [13; 14; 20].

Характерними ознаками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на розв'язання проблем за короткий проміжок часу; зацікавленість учасників гри у вирішенні проблеми, а отже, й підвищена, порівняно з традиційними методами, ефективність навчання; безпосередня перевірка знань студентів, їхньої підготовки до професійної діяльності [26; 30].

Особливістю рольової гри є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню й розв'язанню професійно-орієнтаційних ситуацій за умови доцільного поєднання індивідуальної та групової діяльності учасників [33; 40]. На відміну від ділової гри, в рольовій грі учасники не обговорюють ситуацію, а розігрують її. Як наголошує А. Гройсман, «завдяки використанню рольових функцій, ігрове спілкування дозволяє учасникам групової навчальної діяльності адаптуватися до світу людей і речей, створює позитивний психологічний баланс між особистістю й суспільством. Рольова гра дає також можливість правильно орієнтуватись у складних ситуаціях, сприяє виробленню навичок культури спілкування» [25]. Використання моделюючих ігор сприяє забезпеченню зв'язку теорії з практикою, дозволяє студенту наблизити теоретичні знання до практичних умінь.

Використання ділових і рольових ігор з метою формування вмінь партнерської взаємодії дозволяє членам навчальних груп актуалізувати й осмислити власний суб'єктний досвід, набувати вмінь узгодження власних дій з діями колег, умінь самоконтролю, вмінь встановлювати міжособистісні зв'язки, вмінь вносити корективи у зміст та форми співпраці відповідно до завдань спільної діяльності і професійно-особистісного розвитку [47].

Іншим прийомом групової навчальної діяльності є опрацювання дискусійних питань, що є важливим засобом поглиблення знань студентів про засади партнерської взаємодії. За визначенням науковців [3] дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість зазначити власну позицію перед іншими членами групи, формує навички відстоювання власних поглядів, вчить оперуванню аргументами, сприяє уточненню власних переконань, розумінню думок інших.

Впровадження дискусії у процес формування умінь партнерської взаємодії дає можливість поєднати знання майбутніх фахівців у галузі професійного спілкування з їх практичним використанням, спробувати вибудовування власних стратегій поведінки у діалозі з урахуванням особливостей поведінки людей у групі, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації на основі толерантного ставлення до учасників спільної навчальної діяльності [42]. Таким чином, завдяки активній та ініціативній участі студентів у дискусії відбувається акумулювання їх досвіду партнерської взаємодії.

Прийом «мозковий штурм» розроблений для більш ефективного використання творчого потенціалу членів групи. Ця техніка особливо корисна, коли група стикається з проблемою, рішення якої вимагає нових творчих підходів. «Мозковий штурм» – це спроба подивитися на проблему під різним кутом зору, активізуючи особистісний потенціал кожного члена групи для досягнення спільного результату [27; 31]. Використання прийому ґрунтується на двох основоположних принципах: «кількість породжує якість» і «відстроченість оцінки ідей» та регулюється такими правилами:

1. Забороняється будь-яка критика.
2. Вітаються незвичайні ідеї.
3. Кількість ідей важливіша за якість.
4. Ідеї комбінуються й поліпшуються.
5. Група підтримує кожен «заявку» у будь-якому формулюванні.

Можна виокремити основні функції «мозкового штурму»: 1) творчий підхід до розв'язання проблем; 2) стимулювання появи великої кількості нових продуктивних ідей; 3) створення ефективних управлінських рішень; 4) виникнення широкого спектру альтернативних рішень; 5) мотивація і розвиток командної взаємодії.

Використання прийомів групової навчальної діяльності з метою формування вмінь партнерської взаємодії не тільки дає можливість розвинути гнучкість та критичність мислення, здатність до самоаналізу, але й впливає на становлення адекватної самооцінки майбутніх фахівців, їх впевненості у собі, цілеспрямованості, дисциплінованості, розвиток емпатійних здібностей та поваги один до одного.

Приєм «635» (6 – кількість студентів малої групи, 3 – кількість висунутих ідей, 5 – передач ідей) добре комбінується з іншими прийомами, наприклад, прийомом «мозкового штурму». Він використовується для конкретизації висловлюваних ідей або при пошуку варіантів вирішення проблеми [30]. Важливою умовою застосування цього прийому є те, що обмін інформацією між членами групи дозволений тільки в письмовому вигляді. Надані в письмовій формі ідеї відрізняються більшою обґрунтованістю і чіткістю, ніж усно висловлені. Перевагами даного прийому є: робота членів групи стимулюється за допомогою наочно представленої інформації; внаслідок візуального спостереження ідей виключається можливість помилок, які зазвичай можуть виникати при запам'ятовуванні слухової інформації, скоріше виявляються недоліки окремих ідей; вирішення проблеми формується шляхом об'єднання інформації, отриманої в процесі вирішення проблеми, в систему [43; 55].

З метою підготовки студентів до опрацювання значної кількості інформації за короткий проміжок часу, використовують інтерактивний прийом «ажурна пилка», яка дозволяє це зробити завдяки спільним зусиллям «команди». Позитивним ефектом «ажурної пилки» є заохочення учасників до взаємодопомоги, конструктивного співробітництва та толерантності. Основний принцип цього прийому «вчимося – навчаючи» [44; 48]. Етапами впровадження прийому є: поділ на групи, розподіл питань, самостійне вивчення матеріалу, робота в експертній групі, докладне висвітлення питань в основній групі, вибірковий підсумковий контроль викладача, оцінка роботи групи. «Ажурна пилка» формує зацікавленість студентів до оволодіння новими знаннями, спонукає ставити додаткові питання, дає можливість

студентам брати активну участь у процесі навчання та обмінюватися своїми знаннями з одногрупниками.

Прийоми, спрямовані на структурування групової взаємодії членів навчальної групи, при вмілому їх використанні дозволяють створити позитивний фон емоційно-ціннісного спілкування, тим самим оптимально вирішуючи завдання забезпечення включення студентів з різним ступенем підготовки в активне набуття вмінь партнерської взаємодії [56; 75].

Впровадження в педагогічний процес кооперативних форм навчальної діяльності забезпечує:

1. Організацію спільної навчально-пізнавальної діяльності.
2. Доступність участі кожного члена навчальної групи у виробленні спільного вирішення проблеми.
3. Утворення груп «підтримки» рішень, які вчать аргументовано доводити власні погляди.
4. Ефективне формування альтернативних прогнозів та розв'язань складних завдань.

5. Формування в студентів комплексу позитивних ділових якостей, таких як здатність швидко адаптуватися в групі, завданням якої є пошук спільного розв'язку проблеми, вміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією для віднайдення оптимального вирішення питання; готовність прийняти на себе відповідальність за діяльність групи; здатність правильно організувати роботу, розподіляючи доручення відповідно до можливостей кожного з членів професійної команди; вміння долати опір оточуючих, знаходити взаємно прийнятну позицію для всіх членів групи; вміння попереджати конфліктні ситуації, а за умов їх виникнення знаходити толерантне вирішення проблеми; усвідомлення рівня своєї компетентності і на цій умові – вміння аналізувати і оцінювати власні дії; здатність висувати і формулювати ідеї, пропозиції та проекти, враховуючи попередній досвід партнерської взаємодії.

На наш погляд, важливою педагогічною умовою формування готовності студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності є забезпечення діалогічного характеру взаємодії з ними у навчальному процесі. Обґрунтування важливості цієї умови потребує, перш за все, з'ясування особливостей діалогу як форми міжособистісних стосунків. Діалог є важливим засобом особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, сприяє формуванню у них професійно важливих якостей, становленню професійної позиції та життєвої філософії,

формуванню готовності до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності [18].

У спілкуванні складаються передумови діалогу, реалізується його мета. Спілкування за своєю сутністю є комунікативною діяльністю, а діалог забезпечує обмін думками, їхнє узгодження. Якщо спілкування найчастіше виступає як інформаційна взаємодія, то особливості діалогу полягають не стільки в обміні інформацією, скільки в знаходженні загальних засад діяльності, спільних шляхів вирішення проблеми, пошуку рішень, які б задовольняли всіх.

У спілкуванні відбувається становлення взаємин учасників, а діалог або виявляє, або коригує особливості цих стосунків. Таким чином, діалог не просто спілкування, а така взаємодія, яка істотно визначає ефективність професійної підготовки фахівців, забезпечує можливість виявлення позицій суб'єктів щодо розв'язання проблем, пов'язаних з майбутньою діяльністю. У діалозі інтелектуальні позиції доповнюють одна одну, утворюючи таке ціле, яке не можна звести до простої суми складових. Завдяки своїй сильній спонукальній здатності до спілкування діалогічна взаємодія є основою розвитку у майбутніх фахівців професійно важливих особистісних якостей. Цінність діалогу як засобу досягнення мети процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до партнерської взаємодії полягає в тому, що він сприяє розумінню кожним суб'єктом самого себе, своїх власних мотивів і можливостей у сфері спілкування, використанню досвіду інших, набуттю здатності відстоювати власні погляди та прогнозувати подальший розвиток міжособистісних стосунків у професійній сфері діяльності.

Піднесення ролі та значення особистості визначальним чином впливає на характер стосунків між викладачем і студентом у процесі їхньої взаємодії, ознаками якої стають інтерактивність, співучасть, взаєморозуміння. У зв'язку з цим, на сучасному етапі розвитку вищої школи виникає потреба в активному впровадженні діалогічних форм і методів взаємодії викладача та студента. Для визначення сутнісних характеристик діалогічної взаємодії «викладач – студент» необхідно звернутися до різних трактувань діалогу.

Існує багато моделей діалогу, в яких формалізуються різні аспекти або компоненти взаємодії: учасники, об'єкти, цілі і завдання, механізми взаємодії, її характер, динаміка, координація дій, зміна ролей, контекст і ситуація взаємодії. Але незалежно від того, який бік організації діалогу формалізується в моделі, всі вони засновані на одному з двох підходів до розуміння взаємодії: 1) класичний, картезіанський (заснований на вченні

Р.Декарта) полягає в тому, що елементи, які взаємодіють, розглядаються як окремі, незалежні сутності [65]; 2) сучасний, бахтінський (заснований на вченні М.Бахтіна), за умов якого у процесі взаємодії виникає єдність, ціле, що складається з суб'єктів, які є взаємозалежними і взаємодоповнюючими [5].

Ці два підходи можна протиставити як дуалістичний і дійсно діалогічний. Перший підхід виключає суб'єктність, зводиться до простого обміну репліками без урахування всього багатства емоцій, оцінок, які висловлюються суб'єктами взаємодії. Другий підхід будується на розумінні взаємодії суб'єктів як динаміки інтерсуб'єктності, тобто як процесу розвитку відносин суб'єктів, формування їх оцінок, емоцій під впливом один одного в ході діалогічного спілкування [49; 90; 96]. У цій моделі як мовець, так і слухач впливають на характер і зміст взаємодії.

Установка на діалог і визнання його основою відносин у процесі професійної освіти – це «принципова згода з можливістю існування різних, але цілком рівноцінних позицій. Саме в цьому полягає значення діалогу як особливої форми стосунків, спрямованої на розвиток» [85]. На думку вчених, фахівець не може народжуватися «споглядально», він народжується між людьми, що спільно працюють, вирішують професійні завдання в процесі їхнього діалогічного спілкування [58; 64; 66].

На відміну від закритого, бахтінський діалог отримав назву відкритого і розуміється як спільний пошук суб'єктами взаємодії шляхів до більшого розуміння, співпраці і можливостей саморозвитку. Культурна обумовленість спілкування робить неможливими надії на те, що будь-яка розмова автоматично перетвориться на відкритий діалог. Потрібна спеціальна підготовка, знання, досвід. Діалог починається з бажання перевірити свої знання. Тому в фокусі діалогу виявляються не стільки ідеї або думки, скільки факти й дані, і співрозмовники включаються в процес спільного пошуку істини.

У формуванні вмінь партнерської взаємодії великого значення набуває діалог – пошук, в якому науковці виокремлюють 3 фази: 1) спочатку партнери знаходять мінімальний ступінь їхньої взаємозалежності, необхідної для створення загальної взаємодії, 2) потім суб'єкти взаємодії її розширюють, домовляючись і розробляючи подальші перспективи для більш широкої діяльності, 3) нарешті діалогічну взаємодію встановлено [21; 68]. Швидкість досягнення взаємозалежності, яка, у свою чергу, розширює свободу партнерів для нових дій, сприяє інноваціям. Дослідники підкреслюють важливу деталь

такої взаємодії: кожен її учасник залишає статусні відмінності поза діалогічним простором [22; 79].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу позиція М. Бубера і розроблена ним система взаємозв'язків «Я і Ти» [9]. Філософ вважає, що основоположним чинником розвитку індивіда є діалог як особлива форма стосунків з іншими особистостями. Аналіз особливостей спілкування, що супроводжує ці стосунки, дозволяє виокремити *зовнішній і внутрішній діалоги*, характеристики яких визначають їхню функціональну відмінність. Внутрішній діалог – це особлива форма спілкування людини з самою собою в індивідуальному розумовому процесі. Діалог між «Я» та «Я-інший» можливий за умов наявності різних властивостей, якостей, задатків. Набуття вмінь внутрішнього діалогу під час професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі має велике значення для подальшого їхнього становлення у майбутній діяльності. Основною комунікативною функцією внутрішнього діалогу є компенсація дефектів спілкування, що складаються в дефіциті «позитивного», бажаного, необхідного особистості для спілкування або в надлишку «негативного», небажаного, що гальмує комунікативний контакт з реальним співрозмовником. За допомогою внутрішнього діалогу особистість зберігає значну автономію від реальних партнерів зі спілкування, не перестаючи бути суб'єктом спілкування. Таким чином, внутрішній діалог створює передумови для досягнення особистістю більш високого рівня розуміння партнерів, нового рівня комунікативної компетентності.

Вміння внутрішнього діалогу притаманні кожній людині, є природною особливістю, в основі якої знаходиться здатність бачити себе з боку, особистісна рефлексія. Водночас ці вміння у кожного мають різний ступінь вираженості. З іншого боку, вміння діалогу всередині однієї свідомості, коли «інший» розміщується всередині самої особистості, набувають більш високого рівня розвитку в процесі суб'єкт-суб'єктного спілкування між партнерами і можуть бути розвинені у соціально-психологічному тренінгу спілкування.

Отже, внутрішній діалог – це обов'язковий компонент не тільки самопізнання особистості, але і складних форм спілкування людини з іншою людиною, оскільки «особистість здатна вступати з собою в актуальний, дієвий, продуктивний діалог» [53], що підносить реальне спілкування з іншою особистістю на більш високий ступінь.

У характеристиці зовнішнього діалогу дослідники відзначають активний двобічний характер взаємодії партнерів зі спілкування [8; 63].

Інтенсивна двобічна взаємодія пов'язується не тільки з діалогом-суперечкою, а й з діалогом-згодою, у якому погляди партнерів збігаються і багато в чому доповнюють один одного. Саме культура діалогу-згоди особливо значуща в галузі виховання, навчання-спілкування. На відміну від зовнішнього діалогу зовнішній монолог – форма асиметричної взаємодії. При цій формі спілкування вплив, що чиниться суб'єктом спілкування на слухача, є значно сильнішим, ніж вплив слухача на мовця. Для типового зовнішнього монологу характерні не тільки відсутність вираженості позиції іншого в формі зовнішньої мови, але і завершеність, остаточність смислової структури висловлювання, його незалежність від позиції співрозмовника. Однак це не применшує ролі та значення монологу і не означає його негативного оцінювання. Монолог і діалог – це різні форми пред'явлення особистості у світі: «Позитивність діалогу очевидна там, де виявляється пріоритет людських стосунків і особистісного розвитку людини, її співіснування в соціумі» [51]. Витоками діалогу можна вважати існування проблеми та різниці у поглядах суб'єктів взаємодії на можливості її розв'язання.

Можливість діалогу забезпечують на наш погляд, наявність бажання і готовності у двох партнерів висловити свою позицію з актуальної проблеми, готовність сприйняти й оцінити позицію партнера, готовність до активної взаємодії, наявність у партнерів загальних підходів і водночас певних відмінностей у баченні можливостей вирішення обговорюваної проблеми. Діалог як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на набуття майбутніми фахівцями вмінь партнерської взаємодії, складається з різних смислових позицій, які розвивають партнери зі спілкування (зовнішній діалог) або один суб'єкт спілкування (внутрішній діалог).

У процесі навчальної взаємодії можливість зовнішнього діалогу також обумовлена наявністю об'єктивних суджень студентів про об'єкт обговорення в єдності з оцінним особистісним ставленням до нього. Тобто зовнішній діалог виникає, коли два і більше суб'єктів обмінюються інформацією оцінного характеру з приводу певного об'єкту, значущого для них обох, і на основі цієї інформації вступають у навчальну взаємодію. Отже, умовою реалізації діалогу як навчальної взаємодії є своєрідність виконання дій під час діалогічної взаємодії: одночасність дії – впливу одного партнера на іншого і дії – відображення як відповідного ходу; взаємна інтелектуально-вольова активність; обмінний характер дій [23; 24; 84].

Важливим у зв'язку з набуттям майбутніми фахівцями вмінь партнерської взаємодії є те, що в основі діалогу – орієнтація на пошук єдності, вихід на рівень розвитку і саморозвитку викладача і студента як рівноправних учасників освітнього процесу. Їх рівноправність стверджується гуманізацією освіти. Гуманістична позиція викладача виражається в умінні не звеличувати професійне над людським, а в умінні бачити за будь-якими зовнішніми проявами право студента на індивідуальність. Гуманність навчання – внутрішня установка, яка виражається у повазі до суджень і способу життя студента, його духовного світу, самостійності прийнятих рішень, почуття власної гідності і гідності інших, життєвого самовизначення. Принципова важливість визнання суб'єктності іншого в процесі взаємодії полягає в тому, що це необхідна умова самореалізації, саморозуміння, самовизначення кожного з безпосередніх учасників процесу освіти через «уточнення себе в діалозі» [66].

Проблема діалогу помітно актуалізується на сучасному етапі розвитку наукової педагогічної думки і знаходить своє відображення у сучасних концепціях особистісної освіти (М. Шимановський, Ю. Тодоровцева, В. Сериков, Є. Шиянов, І. Якиманська), які представляють поняття діалогу в різних площинах інтерпретації. У культурологічній концепції особистісно-орієнтованої освіти, розробленій Є. Бондаревською, діалог є способом існування та саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі, однією з основних цінностей культурологічної особистісно-орієнтованої освіти [80; 93; 96].

У концепції особистісно-орієнтованої освіти В. Серикова діалог розглядається як універсальна характеристика педагогічної ситуації, зазначається його вирішальний вплив на особистісний розвиток індивіда. Діалог у цьому сенсі подається як специфічне соціокультурне середовище, що обумовлює сприятливі умови для набуття особистісного та професійного досвіду. Діалог постає не тільки як один з методів навчання, але і як невід'ємний компонент, внутрішній зміст особистісно-орієнтованої технології навчання. Діалогічність виступає в даному випадку однією з істотних характеристик навчального процесу, показником переходу його на особистісно-смысловий рівень; діалог є не тільки засобом, а й самоціллю навчання, не тільки процесом, а й змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації смислоутворювальних, рефлексивних, критичних функцій особистості [78].

У дослідженні В. Серикова виокремлено рівні сформованості діалогічних стосунків: жорстко детерміноване ставлення того, хто навчається, до правильних відповідей; обмін незалежними висловлюваннями; взаєморозуміння; прагнення до саморозкриття; прагнення до розуміння іншого; пошук нової істини [80]. Акцентуємо увагу на тому, що діалог виступає інструментом створення особистісно-орієнтованої ситуації навчання, під час якої завдяки питально-відповідальній формі спілкування відбувається спеціально організоване накопичення студентами досвіду реалізації ціннісних виборів, критичного сприйняття інформації, рефлексії творчих підходів до вирішення проблем. Відповідно до цих функцій уміння партнерської взаємодії можуть бути сформовані студентами у таких типах діалогу: «мотиваційний», «самопрезентувальний», «автономний», «критичний», «конфліктний», «рефлексивний», «сміслоутворювальний», «самореалізуючий», «духовний» [80].

За зовнішніми ознаками діалог нагадує проблемну ситуацію, має її необхідні атрибути: протиріччя, дефіцит інформації, недостатність цілісного уявлення про ситуацію, але, з іншого боку, особистісно-смісловий діалог не має на меті «зняття» цієї проблемності. Діалогічність на занятті є ознакою можливості для студентів апробувати свої вміння представлення проблеми в різних площинах, залучення інших до її обговорення, пошуку альтернативних підходів до її розв'язання.

Під час діалогічної взаємодії здійснюється взаємопізнання, взаємовплив, розгортається творчий процес, який надає можливість викладачу краще зрозуміти індивідуальність студента, активізувати його пізнавальні здібності, розвинути емоційно-ціннісне сприйняття дійсності, а студенту – розкрити власну індивідуальність у межах того рефлексивного простору, який утворюється в процесі діалогу [1; 4]. Для виникнення продуктивного діалогу необхідні не тільки спільна мова, але й різниця в рівнях поінформованості партнерів щодо предмету спілкування, власне бачення предмета спілкування кожним з партнерів, що відрізняється від уявлень інших учасників діалогу.

Надзвичайно різноманітними є функції діалогу, яким присвячено багато досліджень учених. У працях О. Колісник, В. Горшкової, Т. Мухіної розглядаються такі функції діалогу в педагогічному спілкуванні, як конструктивна, комунікативна, перетворювальна. Конструктивна функція спрямована на спільне вирішення завдань на занятті, саморегуляцію навчальної діяльності та позанавчальне спілкування з

проблем самовдосконалення. Комунікативна функція виражається в можливості студента у вербальній формі займати відкриту позицію стосовно проблеми обговорення, завдяки чому відбувається актуалізація особистісного досвіду тих, хто навчається, становлення професійного мислення, набуття комунікативних умінь майбутнього фахівця [11; 37]. Перетворювальна функція діалогу пов'язана з можливістю гуманізації та демократизації стосунків між учасниками діалогу, пошуком шляхів, які сприяють встановленню міжособистісної взаємодії. Реальний процес конструювання професійного діалогу за «круглим столом» робить студентів безпосередніми учасниками наради з пошуку спільного вирішення поставлених завдань.

Дослідження діалогічної взаємодії як процесу дозволяє виокремити його основні структурні компоненти: *діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційні зв'язки на ціннісно-смысловому рівні*. Вирішальний вплив соціально-педагогічних відносин в освітньо-виховній ситуації в цілому дає підставу представити діалогічні стосунки як головну складову даного типу взаємодії.

Взаємини між викладачем і студентом в ідеалі мисляться як діалогічні в широкому сенсі цього слова. Це рівноправні відносини зі збереженням свободи і незалежності обох сторін. Рівність викладача і студента полягає «в людському праві пізнання навколишнього світу і себе в межах, встановлених зсередини, в праві на індивідуальний внутрішній світ і життєвий досвід, ціною якого з'являється на світ, висвітлюється людський образ, тобто і здійснюється власне освіта» [35]. У процесі становлення діалогічних стосунків розкривається своєрідність суб'єктивного світу кожного з діади «викладач-студент», яка детермінована різницею у віці, ерудиції, життєвому та професійному досвіді, вихованості, виконуваних соціальних ролях. Водночас встановлюється смислова рівність, яка базується на діалогічному підході і слугує відправним пунктом для спільного просування суб'єктів навчального процесу до мети. Діалогічні стосунки, для яких визначальним є принцип діалогічної взаємодії, характеризуються зусиллями учасників діалогу, спрямованими на зближення їх позицій, зміцнення міжособистісних контактів, забезпечення позитивного фону спілкування [18].

Позиція як складова діалогічної взаємодії є дуже значущою, оскільки, з одного боку, впливає на характер побудови діалогу, а з іншого – створюється ним. Позиція в діалозі – це не просто спрямованість свідомості, що окреслена деякою сумою звичних для особистості

поглядів, це надбання людини, її «посвідчення»; не приватна думка з часткового питання, а самовизначення щодо головних цінностей життя; не абстрактно-теоретичний принцип, а спосіб відповідальної включеності в життя [36]. У діалогічному навчанні, займаючи відкриту позицію, викладач несе студентам не тільки систему знань, але й передає їм свої знання, вміння і навички, необхідні для соціалізації. Відповідно і студенти, займаючи певну позицію в навчальній взаємодії, набувають умінь висловлення власних поглядів, їх захисту, пошуку “команди” однодумців, яка забезпечить більшу вірогідність оптимального рішення навчального завдання.

Таким чином, діалогічні міжсуб'єктні стосунки ведуть до зміни соціальних ролей, «коли один не стільки вчить, скільки створює умови для самореалізації та саморозвитку особистості іншого» [41].

Діалогічні відносини будуються на взаєморозумінні та взаємоповазі суб'єктів освітнього процесу, які можуть бути досягнуті при дотриманні таких умов, як спрямованість уваги на партнера зі спілкування, контакт очей, персональне звернення, уважне слухання, врахування у вербальному контексті потреби кожного в самоповазі, зацікавленість особистістю і колом її інтересів та проблем, намагання зрозуміти життєві перспективи партнера, відчуття задоволення від спілкування.

Діалогічний підхід до побудови навчальної взаємодії не виключає необхідності постійного цілеспрямованого коригування відносин, оскільки педагог не застрахований від виникнення «нештатних», непередбачуваних ситуацій конфліктного характеру. Забороняти їх, ігнорувати безглуздо, оскільки це реальність педагогічної дійсності, від якої не можуть убезпечити ані послідовна гуманізація в галузі освіти, ані вивчення системи прийомів коригування взаємовідносин. Іншою реальністю може стати перетворення педагогічних конфліктів у творчі можливості. Викладання крізь призму власного сприйняття, особистого досвіду, дозволяє викладачеві змодельовати ставлення до цього матеріалу студентів. Перевага такої позиції в тому, що за певних умов вона викликає у студентів не опір, а бажання розкритися. Такий спосіб реалізації діалогічного підходу вимагає педагогічної інтуїції, такту, психологічного настрою, врахування на кожному занятті передісторії попередньої навчальної взаємодії викладача і студентів.

Налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин передбачає гнучке використання поведінкових позицій або еґо-станів, виокремлених відомим американським психологом Е.Берном [7]: «Я-Батько» проявляється в комунікативній ініціативності, відкритому лідерстві,

характеризується активними, домінуючими діями з боку викладача: управління, контроль і планування ситуації, реалізація цілей; «Я-Дитина» виявляється в його готовності поступитися, підкоритися; «Я-Дорослий» виражається у здатності рахуватися з партнером зі спілкування, приймати спільні рішення завдяки намаганням врахувати погляди та інтереси один одного. Будь-яка людина, спілкуючись з іншою, знаходиться в певному еґо-стані, але для діалогової взаємодії характерним є переважання комунікативної позиції «Я-Дорослий». Відновлення рівності позицій має істотне значення для діалогічних стосунків: у такому діалозі відбувається обмін «вистражданими позиціями, невіддільними від людини» [7]. Найбільш ефективні особистісні трансформації відбуваються тоді, коли ними керує «Я-Дорослий». Однак це не означає монопольного володіння викладачем даною позицією, тому що саме він готує студентів до оволодіння засобами різних комунікативних позицій і диференційованої їх реалізації в залежності від ситуації. Вміле використання позиційної різноманітності суб'єктами навчальної взаємодії дозволяє створювати атмосферу рівності і співпраці.

В умовах побудови діалогічної взаємодії на занятті опосередкованою ланкою міжособистісних стосунків є спільна навчальна діяльність, яка передбачає відмову від диктату у ставленні до партнерів зі спілкування, пошук рішень, які б відобразили ціннісні позиції суб'єктів навчального процесу. «Спільність у даному випадку не означає відмови від самостійності! Йдеться про інше – про відмову від позиції, коли тільки твоя думка є правильною» [51, с.14]. Спільна діяльність як компонент діалогічної взаємодії є процесом поєднання індивідуальних зусиль суб'єктів навчання, в яких на основі прагнення до інтегративного результату реалізується право на власний розвиток. Структура спільної навчальної діяльності містить загальну мету і конкретні завдання, мотиви залучення до взаємодії і спільні дії, спрямовані на досягнення загальних результатів. Необхідність об'єднання, розподілу і узгодження індивідуальних дій спонукає студентів, учасників активної спільної діяльності, обрати певні стратегії поведінки.

Типовими стратегіями діалогічної взаємодії є: співробітництво, протиборство, ухилення від взаємодії, односпрямоване сприяння, односпрямована протидія, контрастна взаємодія, компромісна взаємодія. Розглянемо детальніше ці стратегії:

- основою співробітництва є сприяння досягання індивідуальних цілей кожного й загальних цілей спільної діяльності суб'єктами взаємодії;

- протиборство характеризується протидією партнерів один одному й перешкоджанням досягненню індивідуальних цілей кожного;

- під час ухилення від взаємодії партнери намагаються уникати активних форм співпраці;

- завдяки односпрямованому сприянню одного з учасників спільної діяльності може розв'язати свої проблеми інший;

- за умов односпрямованої протидії одного з партнерів виникають перешкоди для досягнення цілей іншого;

- контрастна взаємодія характеризується тим, що перший з суб'єктів взаємодії намагається сприяти другому, а той звертається до стратегії активної протидії першому;

- компромісна взаємодія: обидва партнери частково протидіють один одному.

Зрозуміло, що викладач, метою якого є набуття студентами вмінь партнерської взаємодії, прагне привести всіх суб'єктів взаємодії до співробітництва. Водночас не можна заперечувати використання студентами на навчальному занятті всіх інших стратегій взаємодії, оскільки таким чином набувається особистісний і професійний досвід тієї чи іншої позиції, дій, стратегій розв'язання завдань. Сенс діалогічної взаємодії полягає у цьому опробуванні ефективності кожної зі стратегій для себе і напрацювання вмінь співробітництва для досягнення результатів спільної діяльності.

З останнім з компонентів діалогічної взаємодії – інформаційними зв'язками на ціннісно-смысловому рівні – відбуваються певні трансформації. Дослідники зазначають появу нових тенденцій у становленні ціннісно-смыслові сфери особистості: перехід від «великих», «загальних» цінностей до фрагментарних, релятивне дроблення цінностей на дрібніші, перекофігурація «уламків» в індивідуальні комплекси цінностей [6]. Як можна зрозуміти, всі ці індивідуальні відмінності у ціннісно-смысловій сфері майбутніх фахівців ускладнюють процес професійної підготовки до міжособистісної комунікації і, тим більше, партнерської взаємодії. Оптимальним вирішенням цієї проблеми є формування більш-менш стійких мікрогруп у навчальній групі, у яких завдяки необхідності взаємодіяти задля вирішення конкретного завдання набуваються ціннісні орієнтації, близькі за своїм характером до ідеалів справжнього трудового колективу. Таким

чином відбувається зміщення орієнтацій з короткотривалих цінностей, що визначаються користю від взаємодії, на довготривалі цінності, які знаменують собою перехід студентів на більш високий рівень усвідомлення цінностей майбутньої професійної діяльності, співпраці, колективних зусиль, спрямованих на досягнення загального розвитку.

Отже, аналіз організації навчальної взаємодії на засадах діалогічного підходу дозволив виявити особливості основних її компонентів – *зовнішнього та внутрішнього діалогу* як оптимальних форм набуття вмінь партнерської взаємодії, умов їх впровадження на навчальному занятті, а також таких компонентів діалогічної взаємодії, як *діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційні зв'язки на ціннісно-смысловому рівні*. Спираючись на вищезазначені складові, ми розглядаємо діалогічну взаємодію на занятті як процес взаємовпливу викладача і студентів з метою розвитку та саморозвитку вмінь партнерської взаємодії на основі відкритої особистісної позиції партнерів зі спілкування, діалогічного розуміння як спільного пошуку загальних способів вирішення завдань, ціннісно-смыслових зв'язків, що характеризують спрямованість суб'єктів навчальної діяльності на співпрацю.

Таким чином, узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, особливостей педагогічного процесу у вищій школі дає змогу визначити комплекс педагогічних умов формування готовності студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності: актуалізація суб'єктного досвіду партнерської взаємодії у навчальному процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності; забезпечення діалогічного характеру педагогічного спілкування зі студентами.

У формуванні готовності студентів до партнерської взаємодії у професійній діяльності важливого значення набуває актуалізація суб'єктного досвіду партнерства у навчальному процесі. У змісті і структурі суб'єктного досвіду партнерської взаємодії ми виокремлюємо такі взаємопов'язані компоненти: ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням професійних інтересів, ідеалів і переконань, що визначають ставлення майбутніх фахівців до партнерської взаємодії у професійній діяльності; операційний досвід, що складається з загальнотрудова, професійних знань і вмінь, а також умінь саморегуляції; рефлексивний досвід, що набувається шляхом співставлення студентами власних знань, умінь і здібностей з вимогами професійної діяльності, обсягом і специфікою професійних завдань;

досвід співробітництва – організації взаємодії з іншими учасниками спільної професійної діяльності, який співвідноситься з ціннісним досвідом (толерантне, поважливе ставлення до суб'єктів взаємодії), операційним досвідом (комунікативні вміння), рефлексивним досвідом (уміння аналізувати наслідки власних впливів на партнерів для прогнозування можливостей розвитку співпраці).

Важливим завданням підготовки майбутніх фахівців до партнерської взаємодії у професійній діяльності має бути формування в них умінь і навичок, необхідних для роботи в команді, визначення спільної мети, координації дій та оцінки результатів співпраці. Реалізації цього завдання може сприяти застосування у процесі професійної підготовки студентів кооперативної навчальної діяльності – форми організації навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Основними характеристиками кооперативної навчальної діяльності є: об'єднання студентів у малі групи, що діють як єдиний суб'єкт пізнавальної діяльності; єдність навчально-пізнавальної мети; безпосередній характер взаємодії студентів; розподіл функцій і завдань; кооперативний характер пізнавальної діяльності; сформованість міжособистісних стосунків.

У контексті формування готовності студентів ЗВО до партнерської взаємодії у професійній діяльності важливого значення набуває характер педагогічного спілкування викладачів і студентів. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що однією з передумов формування готовності студентів до партнерських стосунків є діалогізація педагогічної взаємодії. Діалог є невід'ємним елементом особистісно зорієнтованої технології навчання, що забезпечує формування у студентів готовності до суб'єкт-суб'єктних стосунків. Діалогічність виступає в цьому випадку істотною характеристикою педагогічного процесу, показником його переходу на особистісно-смісловий рівень, коли діалог стає не тільки засобом, а й джерелом набуття особистісного досвіду партнерських стосунків.

Література

1. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 40 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. Москва : Аспект-пресс, 1996. 376 с.
3. Андронік Н. П. Лінгводидактичні та комунікативні особливості дискусії на початковому ступені навчання в вищій мовній школі .

Вісн. Черніг. держ. пед. у-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2007. Вип. 48. С. 13–18.

4. Арват Ф. С. Культура спілкування : навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 328 с.

5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство. 2 изд-ие, 1986. 445 с.

6. Белошицкий А. В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза. *Педагогика*. 2006. № 5. С. 60–66.

7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Санкт-Петербург: Лениздат, 1992. 400 с.

8. Бех І. Д. Спілкування як загально психологічна основа виховання особистості. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : збірник наукових праць*. Київ: Педагогічна думка, 2000. Кн. 1. С. 10-17.

9. Бубер М. Я и Ты. Москва: Мысль, 1993. 175 с.

10. Бурман Л. В. Діалогічні уміння як показник професіоналізму майбутнього вчителя. *Формування і діяльність творчої особистості: матеріали міжнародної наукової конференції. Секція : Педагогіка*. Дніпропетровськ, 1998. С. 53-58.

11. Буш Г. Я. Диалогика и творчество. Рига: Авотс, 1985. 318 с.

12. Василенко В. Д. Впровадження інтерактивних форм, прийомів в організацію навчання учнів. *Початкова школа*. 2005. № 7. С. 20–23.

13. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения. Москва: Знание, 1983. С. 129-142.

14. Вербицкий А. А., Борисова Н.В. Методические рекомендации по проведению деловых игр. Москва, 1990. 46 с.

15. Виноградова М. Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Москва, 1977. 159 с.

16. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Вінниця, 2013. Випуск 39. С. 59-65.

17. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Вінниця, 2011. Вип. 35. С. 203-210.

18. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Вінниця, 2018. Вип. 56. С. 224-234.
19. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Вінниця, 2006. Вип. 18. С. 212-216.
20. Гейко І. П. Інтерактивні форми і методи навчання. *Науково-методичний освітнянський часопис «Світло»*. 2002. № 3. С. 51-53.
21. Герасимчук А. А. Курс лекцій з філософії : Навчальний посібник. Київ, 1998. 422 с.
22. Гринчишин Н. І. Принципи діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини. *Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Івано-Франківськ, 2007. С. 162-164.
23. Гриценко Т. Б. Етика ділового спілкування: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 344 с.
24. Гришина Н. В. Я и другие : обучение в передовом коллективе. Ленинград : Лениздат, 1990. 174 с.
25. Гройсман А. Л. Проблемы ролевой психотерапии. *Психологические механизмы регуляции социального поведения*. Москва, 1979. С.175-203.
26. Гуревич Р. С. Вплив сучасних ІКТ на формування етичних якостей майбутніх фахівців. *Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи: матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції*. Хмельницький, 2011. С. 107-111.
27. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. Київ: Освіта України, 2006. 386 с.
28. Єрмаков І. Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: практично зорієнтований посібник. Київ: Освіта України, 2007. 212 с.
29. Загнітко А. П., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. Донецьк: БАО, 2004. 480 с.
30. Иваненко Л. Н. Социальные функции имитационных игр. *Вестник высшей школы*. 1990. № 2.

31. Кадемія М. Ю. Використання високотехнологічного інформаційного середовища у вивченні іноземних мов. *Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія : збірник наукових праць*. Вінниця, 2010. Вип. 25. С. 279-284.
32. Кадемія М. Ю. Використання телекомунікаційних проектів у підготовці кваліфікованих робітників. *Актуальні проблеми виробничих та інформаційних технологій, економіки та фундаментальних наук*: збірник наукових праць. Вінниця, 2007. Вип. 4. С. 59-62.
33. Капська А. Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова. *Рідна школа*. 1991. № 10. С. 71–73.
34. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. Київ: Міленіум, 2003. 344 с.
35. Карнеев Р. К. Индивидуально-личностные факторы диалогического общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Москва, 1996. 17 с.
36. Квасков В. Д. Особенности общения при выделении условий успешного выполнения деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Москва, 1996. 24 с.
37. Колісник О. О. Смысловий діалог в педагогічному процесі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 3. С.62–64.
38. Коломинский Я. Л. Структура педагогического взаимодействия. *Социальная психология школьного киоска* : науч. метод. пособие для педагогов и психологов. Минск : ФУ АИНФОРМ, 2003. 312 с.
39. Коломієць А. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання особистісно-зорієнтованих технологій навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Костянтина Ушинського*. Одеса. №3 (110), 2016. С. 53-59.
40. Коломієць В. С. Ігри в структурі професійної підготовки : збірник наукових праць. Київ, 1999. С. 153–160.
41. Коханова О. П. Партнерство як фактор соціалізації особистості. *Педагогічний процес: Теорія і практика*. Київ, 2013. С. 196–204.
42. Кошова Л. С. Особливості інтрактивної моделі навчання. *Нові горизонти та перспективи філологічної науки та педагогічної практики*: тези доповідей. Д.: Вид-во Дніпропетровського університету, 2004. С. 52-54.
43. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5 – 6. С. 7 – 10.

44. Кримський С. Б. Проект і проектування в сучасній цивілізації. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати*. Практико зорієнтований збірник. К. : Вид-во “Департамент”, 2003. С. 6-15.
45. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб’єкта саморозвитку в юнацькому віці: [монографія] . Суми: Мак Ден, 2011. 412 с.
46. Левківський М. В. Нові навчальні технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 1999. № 3. С. 14–18.
47. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва: Педагогика, 1974. 232 с.
48. Литвин А. В. Інформаційні технології в контексті формування освітнього середовища. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : збірник наукових праць / За редакцією М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2009, ч. 1. С. 86-90.
49. Лівинська С. М. Взаємодія партнерів під час спілкування. *Психологія*. 2011. № 37. С. 25-29.
50. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. Москва : Знание, 1975. 64 с.
51. Ломов Б. Ф. Познание и общение. Москва: Наука, 1988. 208 с.
52. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1992. 168 с.
53. Мілько Н. Е. Діалог в освіті як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Мелітополь, 2008. Вип. 33. С. 43-49.
54. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания. *Педагогика*. 1998. № 3. С. 3–10.
55. Ніколаєнко Ю. О. Використання Інтернет-технологій у підготовці студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі. *Вища освіта України*. Додаток 2 до №3, том IV (29). Тематичний випуск вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2011. С. 281 – 286.
56. Новикова М. А. Ролевая игра как метод преодоления барьеров коммуникации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1985. 18 с.

57. Ньюстром Дж. У., Сканиел Э. Е. Деловые игры в современном бизнесе. Москва: Бином, 1997. 139 с.
58. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні. Київ: Видавництво ПАРАПАН, 2006. 118 с.
59. Оксетнюк Н. В. Розвиток рефлексії як психологічного механізму формування інтелігенції у студентському середовищі. *Наукові записки. Серія. : Психологія і педагогіка*. Острог, 2008. Вип. 11. С. 142-150.
60. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2007. 20с.
61. Павлова Н. К. Взаємодіюче навчання : рек. щодо використання інтерактивних форм навчання. *Управління школою*. 2009. № 332. С. 14–21.
62. Парсонс Т. Э. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения. *Альманах «THESIS»*. Москва, 1993. Т. 1, вып. 2. С. 94–122.
63. Пархомець І. Ю. Нові інформаційні технології навчання. *Управління школою*. 2007. № 29. С.18-21.
64. Патраков Э. В. Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2008. 192 с.
65. Пахомова Н. Ю. Учебный проект: его возможности. *Учитель*. – 2000. № 4. С. 52–55.
66. Пахотіна П. К. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з аграрних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.
67. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. Київ: Педагогічна думка, 2001. С. 363.
68. Пентилюк М. І. Культура діалогу як основа формування мовної особистості. *Українська мова і література в школі*. 2012. №1. С. 2-4.
69. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ: А. С. К., 2001. 256 с.
70. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. – *Серія : Педагогіка і психологія*. 2011. №2. С.31-36.
71. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве. Новосибирск: ИЯШ. 2001. № 5. С. 4–11.

72. Поливанова Н. И. Способы взаимодействия как показатель поиска решения учебной задачи. *Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности* / Под. ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск, 1995. С. 65-71.
73. Полуэктова Н. М. Влияние характера взаимодействия на эффективность совместной групповой мыслительной деятельности. Москва. 1985. С. 273–285.
74. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 46–49.
75. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
76. Пономарев Я. А. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач. *Психология творчества*. Москва : МОДЕК, 1999. С. 321–340.
77. Примуш В. М. Загальна соціологія: Навчальний посібник. Київ: Професіонал, 2004. 590 с.
78. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Москва: Прогресс. 1994. 479 с.
79. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
80. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.
81. Сметанський М.І., Галузяк В. М., Слободянюк М.І., Шахов В.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія. Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. 310 с.
82. Соціологія: словник термінів і понять / [упоряд. Є. А. Біленький, М. А. Козловець ; за заг. ред. М. А. Козловця]. Житомир, 2003. 236 с.
83. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 20 с.
84. Станкин М. И. Если мы хотим соперничать...: книга для преподавателя и воспитателя. Москва: Академия, 1996. 384 с.
85. Тадж Дж. Влияние взаимодействия и коммуникации между сверстниками на их когнитивное развитие. *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 33–43.
86. Тарасенко Г. С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти. *Сучасні інформаційні*

технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ; Вінниця, 2010. С. 96-101.

87. Тверезовська Н. Т., Філіппова Л. Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка.* 2009. № 3. С. 90–92.

88. Тематичний словник-довідник з соціології / За ред. В.В. Кохана; укл. А. Александровська, Є. Буга, Ю. Ткачук та ін. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. 112 с.

89. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии. *Проблемы рефлексии: комплексное исследование.* – Новосибирск, 1987. С. 120–128.

90. Тюрина В. О., Мариківська Г. А. Рольові і ділові ігри як засіб підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах.* 2013. Вип. 30 (83). С. 374-379.

91. Український Я. І., Штопало Н. Л. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості. *Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка.* 1999. Вип. 7. С. 24–27.

92. Холковська І.Л. Формування партнерських відносин між викладачем і студентами. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя.* Вінниця, 2018. С. 279-302.

93. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія».* Випуск 47. Вінниця, 2016. С. 63-67.

94. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

95. Штифурак В. Є. Тенденції професійної самореалізації сучасної студентської молоді в контексті превентивності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* Додаток 1 до Вип. 36, Том VIII (68): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2016. С. 323-332.

96. Якиманская И. С., Рыжухина И. К. Предмет анализа – субъектный опыт. *Директор школы.* 1999. № 8. С. 53–60.

97. Ярошенко О. Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика. Київ: Партнер, 1997. С. 46–74.

98. Кареткевич А. Г. Проблемы социального взаимодействия в трансформирующихся переходных обществах. Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2009/sociol3.html>