

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Деркач Михайло Едуардович

**ПАРТИЦИПАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ Л.В. Корж-Усенко
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту
освіти та педагогіки вищої школи
«_____» _____ 2021 року

Виконавець
_____ М.Е. Деркач
«_____» _____ 2021 року

СУМИ 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	7
1.1. Сутнісна характеристика партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.....	7
1.2. Обґрунтування моделі реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.....	19
Висновки до розділу 1	34
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	36
2.1. Особливості реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.....	36
2.2. Система засобів щодо реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.....	61
Висновки до розділу 2	84
ВИСНОВКИ	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	93
ДОДАТКИ	103

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку цивілізації вимагає фахівців із широким гуманітарним мисленням, здатних будувати професійну діяльність за законами постіндустріального розвитку, що враховують органічний зв'язок між економічною продуктивністю та творчістю, з одного боку, і прагненням людини до особистої самореалізації – з іншого. Ця вимога відображена в концепції модернізації системи освіти, одним з актуальних напрямів якої є підготовка кваліфікованого, професійно-мобільного фахівця відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, який вільно володіє власною професією та зорієнтований на суміжні галузі діяльності. Зазначимо, що суспільству потрібні високоосвічені, компетентні, моральні, енергійні люди, які можуть самостійно приймати рішення в ситуації вибору, здатні до співпраці, відрізняються конструктивністю, готові до міжкультурної взаємодії, мають почуття відповідальності. У зв'язку з цим особливої важливості в галузі освіти набувають нові педагогічні цінності, які обумовлюють рівноправні, педагогічно конструктивні взаємини між викладачем і студентами.

У даний час діалогова модель освіти в своєму змісті наповнена філософськими, психологічними відкриттями М. Бахтіна [5], В. Біблера [8; 9], Л. Виготського [18], В. Зінченка [28], М. Мамардашвілі [58], Т. Флоренської [93]. Питання особистісно-розвиваючої взаємодії досліджували А. Петровський, особистісної педагогічної взаємодії – А. Орлов. У сучасних концепціях особистісно-розвиваючої освіти особлива увага приділяється діалогу як педагогічному засобу, на основі якого створюється технологія діалогічної взаємодії вчителя та учнів (О. Бондаревська [12], М. Лазарєв [51], І. Проценко [73], В. Серіков [82; 83], Е. Шиянов [70], І. Якиманська [100] та ін.). У цьому аспекті виявлено функції навчального діалогу – С. Беловою [7], обґрунтовано пріоритет діалогічних

форм педагогічної взаємодії при створенні особистісно-розвиваючої ситуації – Е. Крюковою [49].

Однак у сучасних педагогічних дослідженнях проблем вищої школи немає єдності поглядів на феномен партнерства, його технологічні аспекти стосовно організації освітнього процесу в закладі вищої освіти не набули достатнього висвітлення.

У процесі педагогічної взаємодії не завжди віддається пріоритет таким особистісним категоріям, як свобода, вибір, самоорганізація, самовизначення, автономність, які надають гуманістичний сенс звичним для педагогічної діяльності поняттям, зміщуючи акценти на позицію співтворчості та технологію партнерства.

Мета роботи – науково обґрунтувати теоретичні та практичні основи реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.

Для досягнення зазначеної мети потрібно було вирішити такі **завдання**:

1. Уточнити сутнісні характеристики партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.
2. Розробити модель реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.
3. Визначити особливості реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.
4. Обґрунтувати систему засобів щодо реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.

Об'єктом дослідження є партисипативний підхід у вищій школі.

Предметом дослідження є особливості реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.

Методи дослідження. Для обґрунтування положень магістерської роботи використано такі методи: теоретичний аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;

моделювання; узагальнення педагогічного досвіду; методи психолого-педагогічної діагностики (спостереження, бесіда, тестування, анкетування) тощо.

Достовірність отриманих результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних позицій, об'єктивністю наукових методів, адекватних меті, завданням роботи, а також змістом і специфікою досліджуваного феномена; поєднанням кількісного та якісного аналізу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в ньому представлено можливості реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи; уточнено сутність поняття «партисипативного підходу» у сучасній науковій літературі; розроблено модель реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи; визначено та обґрунтовано систему засобів реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи, відповідно до чого акцент у діяльності педагога зміщується з передачі знань, умінь та навичок на організацію самостійної роботи студента.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в перегляді традиційних підходів до організації освітнього процесу та можливості перорієнтації викладача на реалізацію партисипативного підходу в процесі професійної діяльності. Виокремлено ефективні педагогічні засоби, що можуть бути покладені в основу процесу підготовки викладача вищої школи.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Матеріали дослідження, його основні положення та практичні результати доповідалися та обговорювалися VI Міжнародній науково-практичній конференції «Європейський університет: імідж, мобільність, соціальні перспективи» (15 травня 2021 р.), III Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (16-17 листопада 2021 р.), II Всеукраїнського наукового семінару з міжнародною участю

«Педагогіка В. О. Сухомлинського: діалог із сучасністю» (5 жовтня 2021 р.) у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка.

Публікації:

1. Derkach Mykhailo Eduardovych. The innovative teaching methods at higher educational institutions. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Європейський університет: імідж, мобільність, соціальні перспективи» (15 травня 2021 р.).* Суми : ФОП С.П. Цьома. 2021. С. 68–70.
2. Derkach Mykhailo. Peculiarities of formation of partisipative approach in the teaching process of future teachers at higher educational institutions. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 листопада 2021 року, м. Суми).* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021.
3. Derkach Mykhailo, Korzh-Usenko Larysa. Peculiarities of partisipative approach formation in the masters'teaching process at higher educational institutions. *Магістр : збірник наукових праць молодих учених / Гол. ред. О. Г. Козлова.* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 13–16.

Структура і обсяг магістерського дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Список використаних джерел становить 108 позицій. Загальна кількість основного тексту – 92 с., таблиць – 3, рисунків – 1.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Сутнісна характеристика партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи

Сучасні тенденції розвитку вищої школи обумовлені кардинальними змінами в соціально-економічному житті суспільства. Криза в системі вищої освіти породила інноваційні процеси, в результаті яких склалася множинність педагогічної реальності. З одного боку, характеризується появою нових типів закладів освіти, які не існували раніше (академії, профільні університети, науково-педагогічні комплекси та ін.), а з іншого, освітній процес у закладі вищої освіти реформується та модернізується на основі різних освітніх парадигм, що свідчить про прагнення вчених знайти можливості для активізації освітнього процесу у вищій школі.

Однак у педагогічній науці та практиці сутність освітніх парадигм розуміється по-різному. Так, реформування системи вищої освіти пропонується здійснювати з позицій ліберально-раціоналістичної (П. Щедровицький [97]), культуроцентричної (А. Балицька [95]), глобально-історичної (М. Карпенко [33]), проєктивно-естетичної (Х. Тхагапсоев [92]) парадигми. І. Колеснікова вважає, що в системі освіти наразі активно розвивається науково-технічна, гуманітарна, езотерична парадигми. О. Бондаревська виділяє дві основні парадигми в розвитку сучасної освіти: традиційну та особистісно орієнтовану (гуманістичну) [12; 42]. Кожна з цих парадигм базується на різних цінностях, які визначають напрям модернізації педагогічного процесу та пріоритетність цілей. Незважаючи на парадигмальну множинність, провідною тенденцією сучасної освіти проголошено особистісний підхід, який також не має в сучасній педагогічній

літературі однозначного розуміння (О. Бондаревська [12], В. Горшкова [21], М. Кларін [35], І. Колесникова [42], В. Серіков [83] та ін.).

У цілому можна констатувати, що в системі вищої освіти триває процес парадигмального «самовизначення», що свідчить про наростаючу невідповідність освіти сучасним реаліям і породжує інноваційний педагогічний пошук на всіх ланках освіти. Освітня ситуація у вищій школі характеризується такими інноваційними процесами, як гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, регіоналізація, перехід на багаторівневу підготовку фахівців, отримання додаткової кваліфікації поряд з основною, введення платної форми навчання. Переглядаються теоретичні основи та технології системи вищої освіти, які спрямовано на те, щоб «готувати не просто фахівців, які володіють досвідом попередніх поколінь, але готових до зустрічі з невідомим, до безперервного навчання та пошуку у всіх сферах діяльності» [3, с. 6]. Тому подолання репродуктивного способу навчання і перехід до нової парадигми, що забезпечує пізнавальну активність і самостійність мислення учнів, є одним з актуальних стратегічних напрямів модернізації освіти.

Важливе місце у визначенні стратегії розвитку вищої освіти займає освоєння і реалізація в освітній практиці гуманітарних і культурних цінностей, що лежать в основі професійної освіти та фіксуються в особливостях нового педагогічного мислення, яке орієнтоване на другодомінантність, розуміння, діалогічність, рефлексивність, метафоричність (Ю. Сенько). В науковій думці відзначається, що це важкі цінності освіти, які неминуче призведуть до зміни цілей вищої освіти.

Н. Нікандров підкреслює, що «змінюються цінності – змінюються норми – змінюються цілі освіти» [64, с. 3]. Нові цілі освіти визначають інноваційну суть освітнього процесу у закладі вищої освіти як відкритої системи, орієнтованої на формування в особистості рефлексивного, творчого, морального ставлення до власного життя в співвідношенні з життям інших людей. Цілі мають бути органічні, іманентні утворення. Адже саме вони

задають найважливіші педагогічні засоби, які забезпечують повноцінний розвиток особистості та служать застосуванню в житті засвоюванню культури.

Цілепокладання в освіті – це спільний акт викладача та учнів. Головна цінність всієї системи освіти полягає в її здатності відкрити, сформувати, зміцнити індивідуальні цінності освіти у власних вихованців. Це означає, що необхідно піклуватися, насамперед, про роль освіти в долі кожної окремої людини та лише потім – соціуму (В. Зінченко [28]).

Зробивши ще один виток, історія повертається до власних незаперечних цінностей – гуманізм, піднесення ролі та значення особистості. У рамках вищої школи визначені основні гуманістичні координати, які означають характер взаємодії між викладачем і студентом в освітньому процесі, в якому на сучасному етапі активність поступається місцем інтерактивності, участь – співучасті, розуміння – взаєморозумінню. У зв'язку з цим у практиці виникає потреба в діалогічних формах і методах взаємодії викладача та студента.

У психолого-педагогічній літературі поняття «партисипативний підхід» визначається як узгоджена діяльність щодо досягнення поставлених цілей та результатів, за рішенням учасниками значущої для них проблеми або завдання [66, с. 17]. Термін «інтеракція» (взаємодія) інтерпретується також як одна з трьох сторін прояву спілкування та як форма організації діяльності. Інтеракція як сторона спілкування являє собою взаємодію та вплив людей один на одного в процесі міжособистісної взаємодії [4, с. 23]. Інтеракція, що інтерпретується як форма організації спільної діяльності є базисний компонент у структурі спілкування, так як вона детермінує особливості комунікативної і перцептивної сторони [68, с. 119].

Уточнює дане поняття наступне визначення: «партисипативний підхід – це процес, який складається з: фізичного контакту, спільного переміщення в просторі, духовного вербального контакту, невербального інформаційного

контакту. Як процес взаємодію характеризують: кооперативна діяльність, інформаційний зв'язок, взаємовплив, взаємини, взаєморозуміння» [75, с. 26].

Виділяють різні типи взаємодії: навчальна, соціальна, комунікативна, предметна, педагогічна. Педагогічний партисипативний підхід – головна одиниця освітнього процесу, яка передбачає взаємний та плідний розвиток якостей особистості педагога та його учнів на основі рівності в спілкуванні та партнерства в спільній діяльності [70, с. 43]. У наукових дослідженнях партисипативний підхід представлено різними моделями, такими як, особистісно-орієнтована, суб'єктно-суб'єктна; індивідуально-орієнтована, об'єктно-суб'єктна безпосередня і опосередкована; самоорієнтована, суб'єктна [90]. В основі їх розробки лежить процес пошуку альтернативи авторитарної, суб'єктно-об'єктної форми взаємодії. У різних моделях складаються неоднакові умови для розвитку та саморозвитку особистості. Пріоритет в умовах необхідності діалогу суспільства з природою, людини з суспільством дослідники освіти закликають віддавати особистісно-орієнтованій моделі, яка спрямована на подолання моносуб'єктності освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Зазначимо, що діалог давно привернув до себе увагу дослідників і практиків. Вперше використав його в навчанні та вихованні давньогрецький мислитель Сократ. Його знамениті діалоги, що дійшли до нас у викладі Платона. Основним принципом сократовсько-платонівської педагогіки слід визнати самодіяльність учня та допоміжну роль вчителя. Він не авторитарний, але почитаємо, навіть обожнюємо учнями, відчують його безсумнівну духовну вищість. Його діалоги і сьогодні є зразком педагогічної майстерності. Вони відрізнялися гранично точним формулюванням питання, поважних звернень до співрозмовника, наданням учням ролі повноправних опонентів. Сократівські бесіди давали відчуття повної інтелектуальної незалежності. Навмисна відсутність навіть найменшої категоричності, постійна демонстрація готовності поступитися, повагу волі вихованців, визнання власної провини, використання словесного обороту з займенником

«ми» – це ті прийоми, за допомогою яких Сократ знімав невпевненість і підводив до самостійного судження. Відомі бесіди і діалоги Галілея, блискуче проаналізовані В. Біблером, який показав їх основний принцип відкритого та прихованого протистояння позицій [9].

У сучасних наукових дослідженнях у найзагальнішому вигляді діалог – це будь-який процес руху, розвитку, обумовлений підходами, що забезпечують можливість обміну різним змістом. Відхилення в сторону єдності як однакового змісту, коли обмін безглуздий, або в сторону суперечності, коли мається на увазі не обмін, а конфлікт, – однаково непродуктивно. Нині найбільш розробленою теорією діалогу є концепція діалогу, розвинена М. Бахтіним на початку XX століття. Він представив діалог як універсальне відношення в сфері людської свідомості та в культурній діяльності і, по суті справи, створив соціокультурну концепцію діалогічної взаємодії, яка стала відправною точкою для всіх наступних досліджень [5]. Діалог Бахтіна глибоко «демократичний», так як передбачає свідому установку на біцентричність та поліцентричність: «справжнє життя особистості доступно лише при діалогічному проникненню в неї» [5, с. 101].

Діалог в концепції Бахтіна носить всеосяжний, універсальний характер. «Діалог – це майже універсальне явище, – пише Бахтін, – пронизує всю людську мову та всі прояви людського життя, взагалі все, що має сенс і значення» [5, с. 295]. Сам момент діалогічності, безумовно, включає у Бахтіна людську суб'єктивність у всьому багатстві проявів розуму, віри, волі, інтуїції, емоцій. Дослідження специфіки особистісної природи людини привели М. Бахтіна до створення так званої діалогічної теорії особистості, яка дозволяє виділити специфічні функції особистості. Перша – забезпечення позиції «я – для себе», своєрідною самодетермінацією. Особистість покликана забезпечити індивідуальну точку зору на світ, неповторність. Друга функція – забезпечення цілісності внутрішнього світу індивіда, пронизаного єдністю внутрішнього сенсу. І третя функція за Бахтіним – відповідальність.

Діалогічна природа особистості проявляється в її відкритості. Особистість не може жити поза спілкуванням, зустрічі з іншою особою. Буття особистості постає як діалог особистостей, який розгортається в «царстві їх сенсу і цілей». Ідея діалогу, спілкування культур розвивається далі В. Біблером і перетворюється в логіку культури, в ідею діалогу різних умів, логік і, відповідно, нового розуміння мислення. Одним з основних принципів теорії діалогу, розвиненою В. Біблером, є загальність діалогу як основи людського взаєморозуміння. Це означає, що акт розуміння трактується як послідовність актів взаєморозуміння, як компонент спілкування, який передбачає самоусвідомлення власних установок, інтенцій, нахилів, їх самозімня в ході діалогу. Діалог культур базується на принциповій множинності культур та його головний сенс – самовизначення людини в просторі культур [8].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу позиція М. Бубера і розроблена ним система взаємозв'язку «Я і Ти» [16]. Єрусалимський філософ вважає, що основним фактором людського існування не є ні індивід сам по собі, ні колектив сам по собі. Державний момент людського світу – це людина та людина. Особливість людського світу треба вбачати саме у взаєминах між людиною та іншою людиною, в тому «щось», яке неможливо виявити більш ніде в живому світі. Думка, висловлена М. Бубером, проста: життя людини – в діалозі з подібною людиною, в діалозі напруженому, релігійно проясненому.

Серед достоїнств теорії діалогу М. Бахтіна, В. Біблера багато вчених виділяють прагнення авторів в єдиному підході охопити і спілкування людини з іншою людиною. Саме в цьому значення діалогу як особливої форми партисипативного підходу у навчанні майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, спрямованого на розвиток [5; 8].

З іншого боку, навички внутрішнього поводження з самим собою складаються в процесі суб'єкт-суб'єктного спілкування між партнерами по спілкуванню. Умовою зовнішнього діалогу є наявність позиції, щоб вступити

у взаємодію з іншим, потрібно самосвідомість. А самосвідомість – це можливість та вміння побачити себе зі сторони, це здатність до особистісної рефлексії [6, с. 68].

Отже, у характеристиці зовнішнього діалогу психологи відзначають активний двосторонній характер взаємодії партнерів [50]. Інтенсивну двосторонню взаємодію пов'язують не лише з діалогом-суперечкою, а й діалогом-згодою. Саме культура діалогу-згоди, діалогу-унісону особливо значимі в галузі виховання, навчання спілкування. Таким чином, діалог у структурно-психологічному плані, – це складна дворівнева побудова: прихований діалог кожного з самим собою, в результаті якого народжується позиція, та діалог між людьми як діалог позицій, форма партисипативного підходу у навчанні майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

На думку Е. Руденського, для реального діалогу необхідні наступні умови: наявність бажання та готовність у двох партнерів висловити власну позицію з актуальної проблеми, готовність сприйняти та оцінити позицію партнера, готовність до активної та наступальної взаємодії, наявність у партнерів загальної основи і певних відмінностей у рішенні обговорюваної проблеми [75].

Проблема діалогу помітно актуалізується на сучасному етапі розвитку наукової педагогічної думки та знаходить своє відображення в сучасних концепціях особистісної освіти (О. Бондаревська [12], М. Лазарєв [51; 53], І. Проценко [73], В. Серіков [82; 83], Е. Шиянов [69], І. Якиманська [98]).

У культурологічній концепції особистісно-орієнтованої освіти, розробленої О. Бондаревською, діалог є способом існування та саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі, одна з основних цінностей культурологічної особистісно-орієнтованої освіти [12, с. 257].

У концепції особистісно орієнтованої освіти В. Серікова діалог досліджується як універсальна характеристика педагогічної ситуації, що обумовлює особистісний розвиток індивіда. Діалог у цьому сенсі розглядається як специфічне соціокультурне середовище, що створює

сприятливі умови для прийняття особистістю нового досвіду, ревізії колишніх смислів та ін. [82].

Тому одним із напрямів модернізації навчання у вищій школі педагогічна наука виділяє змістовний діалог суб'єктів навчання провідним способом здобуття й оволодіння новими знаннями та вміннями, новим способом професійного буття сучасного вчителя. Це викликано тим, що передавальний характер змісту освіти та монологічний вплив на студента й учня ззовні не стимулює їх творчої діяльності, не підтримує індивідуальність, не враховує домінуючих мотивів і здібностей, ускладнює розвиток культурних, психологічних, фізичних та інших особливостей, не дає можливості для самореалізації сутнісних сил майбутнього фахівця [48].

Важливо, що діалог не лише засіб, а й самоціль навчання, не лише процес, але і зміст, джерело особистісного досвіду, фактор актуалізації змістотворної, рефлексивної, критичної та інших функцій особистості. У дослідженні В. Серікова виділені рівні сформованості навчального діалогу: жорстко детерміноване ставлення учня до правильних відповідей; обмін незалежними висловлюваннями; взаєморозуміння, прагнення до саморозкриття; прагнення до розуміння іншого, до пошуку нової істини [82, с. 20]. Відмінність діалогу як інструменту створення особистісно-орієнтованої ситуації від широко поширеного питання-відповідь методу навчання, в тому, що така ситуація створюється за допомогою діалогу, спеціально спрямованого на актуалізацію особистісних функцій учнів, на накопичення ними досвіду реалізації ціннісного вибору, критичного сприйняття, рефлексії творчого вирішення хвилюючих проблем.

Відповідно до цих функцій виділяють такі типи діалогів: «мотиваційний», «автономний», «критичний», «конфліктний», «рефлексивний», «смыслотворчий», «самореалізовуючий», «духовний» [82]. Діалогічна ситуація характеризується саме значимістю самого факту виявлення проблеми. Вести діалог – значить долучати іншого до проблеми.

Надзвичайно різноманітні функції діалогу, яким присвячено багато досліджень вчених. У роботах В. Горшкової, Т. Мухіної розглядаються такі функції діалогу в педагогічному спілкуванні, як конструктивна, перетворювальна, прогностична.

Конструктивна функція спрямована на спільне вирішення завдань, саморегуляцію навчальної діяльності та позанавчальне спілкування з позицій учасників діалогу. Перетворювальна функція діалогу пов'язана з можливістю гуманізації та демократизації відношень та позиції учасників діалогу, пошуку шляхів, які сприяють встановленню міжсуб'єктної взаємодії. Реальний процес конструювання діалогу за круглим столом робить учнів безпосередніми учасниками наради з пошуку спільного вирішення поставлених завдань. Прогностична функція виражається в можливості подумки фіксувати відкритість позицій, взаємодія суб'єктів, які виявляються в ході діалогів.

Можливості діалогу як інструменту створення особистісно орієнтованої ситуації представлено в дослідженні С. Белової. У складі діалогу виділяється смисловий простір, естетичні та моральні цінності досліджуваного матеріалу; цінності спілкування, особистісний досвід суб'єктів. Метою діалогу є створення міжособистісної діалогічної взаємодії, тобто створення такої ситуації, в якій учні ніби забувають про дидактичні умовності та знаходять можливість діяти творчо, тобто проявляти себе на особистісному рівні – розкривати власні справжні позиції і цілі [7].

Заслуговує на увагу проблема взаємозв'язку спілкування та діалогу. Досліджуючи це питання, В. Горшкова відзначає, що діалог час від часу може припинятися з іншими суб'єктами, спілкування – тривати в опосередкованих формах. Спілкування в ставленні до діалогу є його умовою, формою існування. У спілкуванні складаються передумови діалогу, розвиваються його засоби, реалізуються певні цілі. Якщо в спілкуванні присутні елементи комунікативної діяльності, то в діалозі має місце обмін думками, їх узгодження. Якщо спілкування може виступати як інформаційна

взаємодія, то особливості діалогу складаються з обміну інформацією, в створенні нового знання та пошуку нових ідей. Якщо спілкування передбачає становлення взаємин учасників, то діалог або здійснює, або коригує взаємодію [21]. Діалог - це не просто спілкування, а така взаємодія, яка істотно визначає ефективність духовної діяльності, призводить до зрушення у вирішенні проблем.

Таким чином, ідея діалогу охоплює різноманітні дискурси, думки, аргументації і представляє погляди дослідників. У нашому дослідженні ми розглядаємо діалог як рівноправну взаємодію учасників освітнього процесу, в результаті якого відбувається обмін поглядами, цінностями, значеннями, смислами, створюються умови для «спільного «проживання» і переживання як викладачем, так і студентом. Такий діалог дозволяє збагатитися представникам різних парадигм мислення, різних субкультур, що дає можливість зробити цей діалог джерелом особистісного зростання для всіх його учасників.

Дослідження діалогічної взаємодії як процесу дозволяє виділити основні його структурні компоненти: діалогічна взаємодія, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційний зв'язок на ціннісно-смисловому рівні. вирішальний вплив соціально-педагогічної взаємодії в освітній ситуації. Діалогічна взаємодія будується на взаєморозумінні і взаємоповазі суб'єктів освітнього процесу, які можуть бути досягнуті при дотриманні таких умов, як: прийняття іншої людини повністю, персональне звернення, повагу до партнера, уважне слухання, врахування потреби в самоповазі партнера, наявність зацікавленості, спроба побачити життєві перспективи партнера, радість та задоволення від спілкування [87]. Однак, необхідність постійного цілеспрямованого коригування взаємодії не виключається, оскільки педагог не застрахований від виникнення непередбачуваних ситуацій конфліктного характеру.

Як зазначає Л. Петровська, «конфліктна компетентність сьогодні – це, перш за все, освоєння позиції партнерства, співпраці на тлі володіння,

звичайно, і іншими поведінковими стратегіями» [60, с. 46]. Всі можливі шляхи вирішення конфліктів – це лише інструмент, але, як і коли його застосовувати – це творчість та відповідальність педагога, і найголовніше, його ставлення до студента. В цьому випадку необхідно створення спеціально підготовлених ситуацій, що змінюють негативну взаємодію і закріплюють позитивну. Складність полягає в тому, що реалізувати таку ситуацію треба таким чином, щоб вона була сприйнята обома сторонами як природна, закономірна, як необхідна [11, с. 124.].

У відносинах співдружності провідну роль відіграє створення нового досвіду при використанні набутого [29]. Співпраця за Ш. Амонашвілі – це об'єднання інтересів та зусиль педагога і учнів у вирішенні пізнавальних завдань. Це одна з педагогічних позицій, яка визначає встановлення гуманної взаємодії між педагогом та учнем, тому що за цієї форми спілкування останній відчуває себе самостійною особистістю, а не об'єктом педагогічних впливів [1].

За позитивної підтримки наставників і всього соціально-освітнього середовища майбутній учитель за роки навчання має набути власну продуктивну «Я – концепцію» людини й суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, тобто досягти достатнього динамічного стану постійного і неперервного самозростання від «Я – реального» до «Я – професійно ідеального» – на основі самопізнання, самовизнання, самодіагностики, самообмеження та здобуття свободи для побудови власної гідності й оригінальності, успішного самопрогнозування і самостійного розв'язання разом із учнями життєвих і освітніх проблем. Такий підхід вимагає розкріпачення власних, як правило, потужних інтелектуальних і творчих можливостей для створення елітарних (досі особисто недосяжних!) професійно-творчих продуктів – розвинутих і професійно спрямованих цінностей, мотивів, творчих здібностей та вмінь, створених на цій основі професійних планів і проєктів, різного жанру творів, сценаріїв діяльності, гуманістичних і конструктивних відносин з іншими суб'єктами освіти –

учнями, колегами, батьками, державними і громадськими діячами тощо [54, с. 58].

Між співпрацею і партнерством нелегко провести межу. Деякі дослідники проблем освіти використовують ці поняття як синонімічні, взаємозамінні [2]. Поняття «співпраця» і «партнерство», близькі один одному за значенням, хоча повністю не ідентичні. Співпраця – такий стиль взаємодії, який передбачає спільну діяльність викладача та студента в пошуку рішення навчальних проблем. Студент має право вільно вибрати напрямок власної діяльності, а викладач – право обговорити цей вибір, висловити власні рекомендації, але не примушувати. Педагогічний ресурс співпраці унікальний: допомога студенту в усвідомленні проблеми, визначення реальних та потенційних можливостей, спільний пошук варіантів рішень, аналіз, співтворчість, рефлексія – дії, необхідні для подальшого прояву самостійності, ініціативності, персональної відповідальності, а це вже характеристики, властиві стилю партнерства.

Еталонним критерієм співробітництва виступає створення внутрішньої самоорганізації. Так як «здатність до партнерства є показник вищої форми самоорганізації» [56], то можна зробити висновок, що співпраця породжує партнерство. Таким чином, партнерство – це співробітництво, що сприяє самоорганізації на основі добровільної відповідальності та рівності в досягненні загальних цілей і результатів діяльності.

Отже, в зробленому нами аналізі сутності діалогічної взаємодії виявлено особливості основних його структурних компонентів – діалогічної взаємодії, особистісних позицій, спільної діяльності та ціннісно-смислового зв'язку. Доцільно зробити висновок про те, що діалогічне поле взаємодії спрямоване на вирішення проблеми нерівності взаємодії, в які вступають викладач та студент у закладі вищої освіти. Спираючись на вищеназвані складові, ми розглядаємо діалогічну взаємодію як процес взаємовпливу викладача та студента з метою їх розвитку та саморозвитку на основі відкритої особистісної позиції, діалогічного розуміння як спільного пошуку,

ціннісно-сміслового зв'язку. У рамках діалогічної взаємодії виникають і розвиваються різні взаємодії, стиль яких регулюється системою цінностей, норм, обумовлених спільною діяльністю учасників освітнього процесу.

1.2. Обґрунтування моделі реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи

Описаний в першому параграфі діалогічний спосіб взаємодії освітніх суб'єктів у закладі вищої освіти спрямований на досягнення рівноправної та збалансованої взаємодії, в які вступають викладач та студент. У наукових дослідженнях орієнтацію спрямовано на рівноправність, яка лежить в основі партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, яка набуває широкого визнання. Підхід до розуміння взаємодії між викладачем та студентом як партнерства з педагогічної точки зору вважається плідний.

Становлення партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності стосовно вищої професійної освіти, перш за все, інноваційної діяльності викладача, тому партнерство можна віднести до інноваційної форми взаємодії. Це обумовлено тим, що інноваційна діяльність знаходить відображення не лише в розробці та введенні нових освітніх технологій, а й нові способи встановлення взаємодії між учасниками освітнього процесу. Наведене нижче уточнення поняття «інноваційна діяльність» дозволяє виявити її спрямованість на розвиток нових форм взаємодії у системі «викладач – студент».

Інноваційна діяльність – одне з основних понять педагогічної інноватики, яка вивчає процеси розвитку школи і закладу вищої освіти, пов'язані зі створенням нової практики освіти (І. Колесникова [42], А. Саранов [80], В. Сластьонін [69] та ін.). У 90-ті роки проблема педагогічних інновацій вивчається в декількох напрямках: інноваційні моделі

навчального процесу в сучасній зарубіжній педагогіці (М. Кларін), управління інноваційними процесами в освіті (В. Кваша, Н. Конопліна), основи теорії інноваційних процесів у сфері виховання (С. Поляков), проблема ставлення викладачів до нововведень (К. Ангеловські), структури інноваційного процесу в освітньому закладі (М. Поташник, О. Хмарка), проблема підготовки вчителя до інноваційної діяльності (В. Сластьонін, Л. Подимова), теорія і практика організаційно-методичного забезпечення інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти (В. Бордовський), теоретичні основи становлення та розвитку інноваційних освітніх систем (А. Саранов).

Дослідники інноваційних процесів прийшли до висновку, що проблема готовності викладача до інноваційної діяльності пов'язана з мотиваційно-творчою спрямованістю особистості (допитливість, прагнення до творчих досягнень, до самовдосконалення) і креативністю (В. Сластьонін, Л. Подимова). Інноваційна поведінка є максимальним розвитком індивідуалізації, самоактуалізації. Вона має на увазі відкритість педагога культурі і суспільству, що означає його прагнення змінити дійсність, визначити проблеми та способи їх вирішення. Здійснення інноваційної поведінки вимагає подолання віджилих стереотипів, модифікації позицій, установок, усвідомлення та освоєння нових педагогічних функцій, на яких заснована інноваційна діяльність викладача [69].

Готовність до конструктивного спілкування, неупередженого відношення до контраргументації, установка на визнання раціонального моменту в іншій позиції – необхідні умови здійснення цієї діяльності, яка, перш за все, спрямована на розвиток принципово нових форм взаємодії між викладачем і студентом. Так, оптимальним типом взаємодії викладача та студентів у системі вищої педагогічної освіти вважається такою, при якій: активність студентів не регламентується рамками лише репродуктивної діяльності; студентам пропонуються способи організації їх діяльності на основі інноваційних технологій; сформована психологічна і практична

готовність викладача до факту наявності індивідуальної своєрідності особистості кожного студента; система спілкування побудована з високим рівнем свідомості та самооцінки [14].

Зміни взаємодії у системі «викладач – студент» розглядаються як головна умова, яка забезпечить принципову зміну самої суті моделі вищої школи, її вільний розвиток. Форми взаємодії, в основі яких саморозвиток обох сторін, стають пріоритетом вищого навчального закладу. Адже саморозвиток – рушійна сила розвитку особистості [84].

Проблему пошуку оптимальної моделі педагогічної взаємодії пов'язують також з новими завданнями освіти і виховання у вищій школі, які змінюються відповідно до нових вимог до особистісних та професійних якостей людини, форм її поведінки, складу мислення. До таких завдань належить формування діяльної людини, яка вміє будувати ефективні комунікації, здатної ставити реальні цілі та досягати їх цивілізованими способами, наприклад, оригінальним мисленням, змінює цінності та ціннісні установки. Вони вимагають нових форм взаємовідносин студента і викладача як незалежних особистостей із власними цілями та інтересами, часто суперечливими, іноді в чомусь конкуруючими. Такою адекватною формою виявляється партисипативний підхід, яка в сучасних умовах соціально-економічного розвитку наповнюється новим соціальним і психолого-педагогічним змістом.

Партнерство – феномен, який досить широко представлений в таких галузях як економіка, психологія, соціальна філософія. Економіка розглядає партнерство як етичне начало та як організаційний принцип. Воно означає визнання взаємозалежності та солідарності в соціальному контексті, а також визнання різного роду соціальних інтересів окремих суспільних груп і, як наслідок, надання їм права брати участь у політичних та економічних процесах, у прийнятті управлінських рішень. Партнерство та участь покращують трудову взаємодію і психологічний клімат на підприємствах. У результаті службовці виявляють більше розуміння проблем підприємства,

вони більш активні в підвищенні продуктивності та розподілі доходів. Зростання ролі соціального партнерства призводить до зміни традиційних колективних переговорів на спільні консультації між профспілками і підприємцями [88].

Ознаки соціального партнерства різноманітні. Воно є одним з найважливіших регуляторів сучасного демократичного типу суспільної взаємодії; виступає в якості соціального явища, що охоплює та пронизує основні сфери соціального життя; має і формує власні правові механізми.

Соціальне партнерство будується на певних фундаментальних принципах, нормах та ґрунтується на добровільності визнання партнерами один одного в якості учасників суспільної взаємодії. Вирішальним у взаємодії соціального партнерства виступає фактор взаємної корисності – означений партисипативний підхід передбачає взаємну зацікавленість сторін, повагу і врахування інтересів партнерів. Означений партисипативний підхід будується на принципах довіри, поваги, доброзичливості, рівності, свободи вибору. Передбачаються обопільна відповідальність за спільну справу, обов'язковість виконання досягнутих домовленостей і за системність виконання прийнятих у рамках соціального партнерства угод, договорів і рішень. Відносини відрізняються безкорисливістю та солідарністю, формальні моменти в них явно переважають неформальні, що полегшує взаємодію, спілкування, нівелюючи особисті симпатії, антипатії, неприязнь.

Таким чином, партисипативний підхід має в основі, крім усвідомлення спільності мети та наявності волі до її досягнення, вміння зрозуміти іншого, знайти щось спільне, що допоможе суб'єктам взаємодії, використовуючи можливості обох сторін, діяти цивілізовано, розумно, для загального блага.

Г. Селевко визначає партнерство як один з підходів до студента, заснований на взаємодії вчителя та учня [81]. Він зазначає, що партнерство передбачає використання інноваційних педагогічних технологій, таких як: технологія комунікативного навчання іншомовній культурі (Є. Пасів), технологія перспективно-випереджаючого навчання з використанням

опорних схем при коментованому управлінні (С. Лисенкова), технологія рівневої диференціації (Г. Селевко).

Отже, існують різні погляди на таке явище, як партнерство. Але, так чи інакше, вони пов'язані з проблемою встановлення нової взаємодії між учасниками освітнього процесу. У нашому дослідженні стосовно до системи навчання у закладі вищої освіти ми розглядаємо партнерство як пріоритетну і найбільш адекватну форму взаємодії між викладачем та студентом, особливості прояву якої відображені в теоретичній моделі партнерства.

Системоутворюючою ідеєю для розробки моделі партнерства є ідея діалогу як рівноправної взаємодії особистостей, в основі якого – особистісні взаємини, стосунки людей як вільних, неповторних суб'єктів. Специфіка партнерства визначається самим терміном «співучасть» (partnership – від англ., слова «part» – частина єдиного цілого), який передбачає часткову тотожність та нетотожність. Брати участь – значить бути частиною. Реалізація цих дій передбачає ідентифікацію як адаптацію особистості до соціуму за допомогою засвоєння нею соціальної ролі – партнера і автономність як становлення індивідуальності з розвитком здібностей, які забезпечують успішне оволодіння різними видами діяльності і спілкування. Уміння будувати взаємодію на основі злиття цих двох цінностей веде до спільної навчальної діяльності, дружньої взаємодії викладача та студента як автономних особистостей, які працюють над досягненням спільної мети, маючи право на своєрідність, неповторність, на самостійність у виборі освітньої траєкторії. Таким чином, термін «партнерство» для особистості викладача та студента пов'язаний з самовизначенням у спільній діяльності, з усвідомленням власної самоцінності і цінності іншого.

Зазначимо, щоб визначити особливості партнерства, слід звернутися також до розгляду інших форм діалогічної взаємодії з точки зору діяльності і тих ролей, які викладач і студент відіграють у цій діяльності. На сучасному етапі у закладі вищої освіти заслуговують на увагу персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування, коучинг, фасилітаторство.

На посередницьку роль педагога звертають увагу в дослідженнях, присвячених ролі особистості вчителя, педагогічної майстерності. «Педагог – посередник між учнем і навчальним предметом, наукою, драмою ідей, драмою людей науки» [28]. На думку В. Зінченко, посередник як транслятор програми, стандарту освіти, підручника може перетворюватися в актора, який розігрує інституалізовані знання, персоніфікує його і обрамляє життєвим контекстом.

Персоніфіковане посередництво істотно збільшує коефіцієнт довіри до педагога і до того, що він повідомляє.

Схема тьюторства (тьютор – викладач, в перекладі з англійської – «наставник», «старший колега») – середньовічний винахід, введений англійцями. Мета тьютора – допомогти скласти робочий план, підібрати літературу, вибрати тему реферату, курсової роботи, проконсультувати – тобто допомогти вчитися, так як тьютор – «гід», інтерпретатор знань, а не їх господар. Тьютори не лише координують освітній процес, здійснюють проміжний контроль, але і допомагають студентам побудувати індивідуальні освітні траєкторії.

Тьюторство – форма взаємодії, де діяльність викладача є базою, продуктивною домінантою для розвитку взаємодії розумного наставництва, в яких викладач відкрито передає готовий досвід студенту, організовуючи їх активну, творчу діяльність. Підставою тьюторської освітньої системи є не лише діяльнісний спосіб, але і «індивідуалізація», «турбота про себе» [98].

Таким чином, тьюторство як супровід студента в процесі навчання, уважна підтримка його індивідуального розвитку націлена на допомогу студенту в створенні образу самого себе, а також усвідомлення власної унікальності, тому пов'язане з певним педагогічним ризиком: необхідним точним і професійним напрямком у процесі набуття ним коштів подальшого саморозвитку. Тьюторство як форма взаємодії орієнтоване на роботу в системі відкритої та дистанційної освіти.

Консультування – форма діалогічної взаємодії, що забезпечує процес супроводу змін студента, в ході якого викладач орієнтує, спрямовує його самостійний рух від незнання до знання. Студент при цьому хоче що-небудь змінити і готовий змінюватися сам. Консультування є важливим елементом педагогічної підтримки викладачів та студентів, у процесі якого викладач може виступати як консультант-автор, – експерт, – фасилітатор.

Консультант-автор – автор конкретної навчальної програми, методики, підручника або носій нових підходів до змісту, форм і організації освітнього процесу. Такий консультант-автор може бути і подвійним теоретиком але, частіше практиком. Консультантів-експертів («тренерів», лекторів) відрізняє глибоке знання предмета, авторитетна позиція, що може бути важливо для студента, який бажає знати «як треба».

Консультант-фасилітатор (від англ. facilitate – полегшувати, сприяти) допомагає студенту змінюватися, розробляє спільно з ним стратегію, програму і тактику розвитку. До цього типу консультантів можуть бути віднесені ті, хто орієнтуються на цінності розвитку, рефлексії, власної дії. Консультант-фасилітатор допомагає діяльнісно оформити ціннісно-сміслові орієнтири студента, не лише вибудовує спільну діяльність, але і вибудовується, поступово довіряючи студента «самому собі». Сильними сторонами діяльності означеного типу консультантів є забезпечення реальної участі студента в прийнятті рішень про направлення змін, комплексність розв’язуваних завдань. До слабких сторін відносять масштабність змін і відстроченого в часі результатів консультування [98].

Загальним місцем перетину зазначених форм взаємодії з партнерством є принцип діалогічності як основа для досягнення цілей розвитку особистості, педагогічна допомога, підтримка. Всі форми, включаючи партнерство, можуть бути представлені як відповідний набір освітніх послуг для студента як споживача в галузі освіти, проте, партнерство має істотну характеристику – є стратегією навчання. Це пов’язано з тим, що партнерство

як форма діяльності пов'язана і з роллю консультанта, і тьютора, і посередника, виконуючи, таким чином, роль інтегратора.

Розглянуті форми взаємодії припускають різні типи організації соціальної взаємодії. За таких форм, як консультування і тьюторство домінує парний тип взаємодії викладач – студент. Особливість партнерства полягає в тому, що воно поширюється на всі типи соціальної взаємодії: викладач – студент, викладач – група, викладач – аудиторія, викладач – ІКТ – студент.

Таким чином, партнерство як інноваційна форма взаємодії значно трансформує процес навчання, кардинально змінюючи діяльність основних суб'єктів освіти: натиск робиться на «я-участь» з боку студента і на особистісне сприяння з боку викладача з метою коригування та стимулювання діяльності студента. Це відбувається завдяки перегляду ролі викладача в освітньому процесі та визначення його як партнера в навчанні і значимому поділі зі студентами права здійснювати вибір. Відповідно, істотно змінюються функції викладача.

Ефективне партнерство передбачає зміну і ролі студентів, які повинні вчитися бути менш залежними від викладача у виборі того, що, як і де вчити, вчитися досягати співробітництва з викладачем, повинні розвивати разом з викладачами здатність до співпраці і «пронести бажання бути партнером у навчанні протягом всього життя». Основу партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти складають принципи рівності, добровільності, рівнозначності і додатковості учасників освітнього процесу, завдяки яким партнерство сприяє руйнуванню стереотипів педагогічного мислення у взаємодії викладач – студент.

Таким чином, у нашому дослідженні ми використовуємо розуміння партнерства як взаємин, організованих у процесі спільної діяльності щодо досягнення загальних цілей на принципах рівності, добровільності, рівнозначності і додатковості учасників освітнього процесу.

Ціннісні орієнтири партнерства ми обґрунтовуємо відповідно до взаємозв'язку двох складових – духовно-моральної і прагматичної, як

виховного потенціалу в процесі взаємодії викладача та студента. Ці аспекти визначають дві мети партнерства: сприяти саморозвитку і професійного самовизначення та забезпечити високий рівень освіченості.

Перша складова визначається духовним потенціалом діалогу як основи партисипативного підходу у навчанні майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. Партисипативний підхід ґрунтується на діалогічному контакті, який неможливий без емпатичної уваги, «безумовного прийняття» особистості партнера, взаємної довіри, доброзичливості. Найближчий успіх партнерства залежить від духовного досвіду, творення, освіти внутрішнього світу, який накопичується одночасно з діалогічним зверненням. На перше місце виходять моральні цінності взаємодіючих сторін, свобода як прояв духовного «Я», спільність, причетність іншому, духовна гідність людини. Освіта «домінанти на іншому» – це бачення партнера реально, об'єктивно, і не переносити на нього власні інтереси, оцінки [93, с. 30]. Необхідна і правильна, оптимальна дистанція у взаємодії, яка зберігає красу взаємодії, сприяє їх міцності і глибині.

Господарська діяльність в умовах ринкових відносин повинна ґрунтуватися на чесному слові, відповідальності та порядності ділової людини. Без моральних складових неможливе ефективне функціонування ринкової економіки. Спираючись на методологічну основу менеджменту в психолого-педагогічному напрямку – людиноцентристський погляд в менеджменті, ми спробували позначити точки дотику взаємодій «менеджер–співробітник» з взаємодією «викладач – студент», з огляду на специфіку системи освіти.

Такою опорою є деякі з принципів внутрішньофірмового менеджменту, а саме: глибоке переконання в сучасних етичних цінностях, сильна внутрішньокорпоративна культура, консенсус і заохочення розбіжностей, неявний контроль, максимальне делегування повноважень, заохочення горизонтальних зв'язків [44]. Орієнтація на ці принципи дозволяє вибудовувати довіру і повагу, що ведуть до партнерства. Проте партнери в

бізнесі і партнери в освіті – це далеко не ідентичні позиції. Адже кожна галузь має власні особливості.

У сфері вільного ринку партнерство відрізняє можливість високої особистої ініціативи всіх співробітників, активність кожного і привнесення в справу свого індивідуального «я», письмова угода, оформлена юридично, високий кредитний рейтинг і, звичайно, можливість залучення великих обсягів капіталу. На відміну від ділового партнерства в бізнесі педагогічне партнерство спирається на людський капітал – і викладача, і студента. Зміни у соціально-економічних умовах життя призвели до того, що знання стають товаром, але товаром особливого роду, який не можна розділити з його носієм [92].

Визначення структурних складових діалогічної взаємодії служить основою для виділення таких компонентів у моделі партнерства, як: мотиваційний, пов'язаний з необхідністю оформлення в мотиваційній сфері потреби реалізації партисипативного підходу у навчанні; емоційний, який розуміється як загальний емоційно-психологічний простір, утворений на основі комфортного спілкування викладача та студента, що створює умови для прояву емоційного благополуччя учасників взаємодії; операційний, спрямований на оволодіння практичними навичками партнерства в навчанні через розширення співробітництва на рівнях «викладач – студент, «студент – студент»; поведінковий, що передбачає ціннісно-нормативну єдність, що веде до зближення викладача та студента в позиції партнера і проявляється в демократичності їх дій при цілепокладанні, виборі шляхів реалізації цих цілей, їх постійному коригуванню та спільної оцінки діяльності (див. рис. 1.1.).

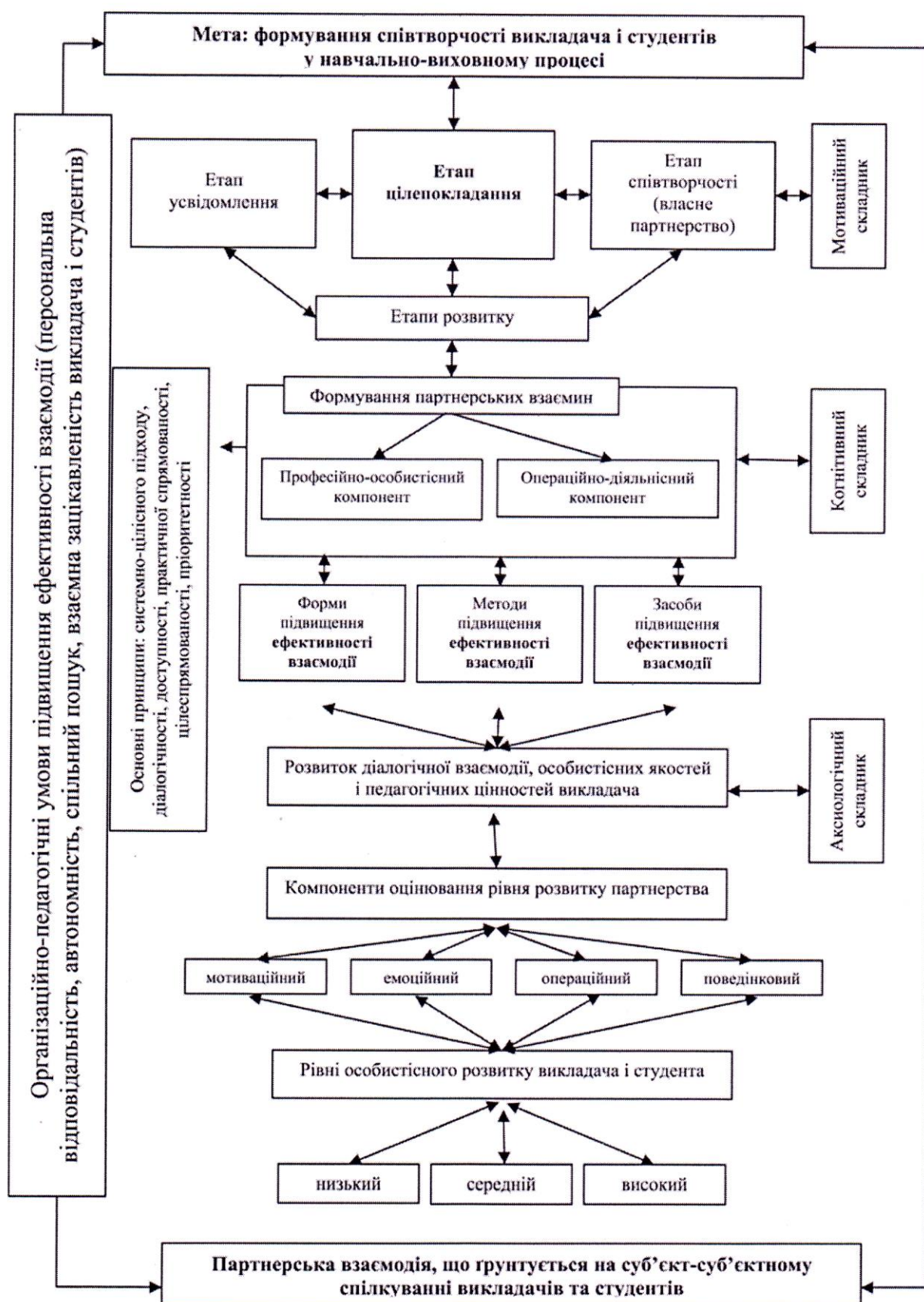


Рис. 1.1. Модель реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи

Мотиваційна готовність викладача та студентів до засвоєння партисипативного підходу у навчанні формується завдяки тим умовам, які сприяють змінам мотивації в спілкуванні. Її емоційне забарвлення з урахуванням домінант поведінки в діалозі (відкритість до зміни думки, визнання незавершеності, множинності істин, позиція «нарівні») впливає на зміну мети у взаємодії «викладач – студент», допомагає зруйнувати стереотип мислення у взаємодії «викладач – студент», усвідомити і прийняти принцип партнерства як реально існуючий і адекватно відображає ідею суспільства, яке навчається.

Виділення емоційного компонента пов'язано з розширенням уявлення про роль та функції емоцій в житті людини та суспільства, і безпосередньо, в міжособистісній комунікації. Емоції являють собою умови передачі інформації у вербальній формі. Механізм емоційної підтримки сприяє виникненню атмосфери взаємної зацікавленості, поваги, довіри та взаєморозуміння, надає коригуючий емоційний вплив на такий важливий елемент системи взаємодії, яким є ставлення до себе. Ігнорувати цей компонент – значить позбавляти партнерства його фундаменту. Взаємодія емоційних сфер викладача та студента відбувається в спілкуванні. Позитивно емоційне, комфортне спілкування створює умови для творчої спільної діяльності, прояву емоційного благополуччя, яке, в свою чергу, багато в чому залежить від комунікативної культури, від рівня товариськості.

Найважливішим і необхідним компонентом у моделі партнерства є операційний. Його основу складає активна спільна діяльність. Як обґрунтування цього компонента може служити конструктивна функція діалогу, яка пов'язана із спільним рішенням завдань, саморегуляцією навчальної діяльності. Призначення діалогу на цьому рівні полягає в розподілі групових завдань студентами, педагогами, в озброєнні їх різними діагностичними методиками і способами обробки. Досягнення поставленої мети веде до створення ситуації ділового співробітництва, яка забезпечує спільний пошук навчально-пізнавальної діяльності, орієнтацію на спільне

навчання, цінність колективної дії, спільне вирішення виникаючих проблем в процесі колективної творчої розумової діяльності.

Поведінковий компонент моделі заснований на особистісній, людській позиції, в якій визнається значимість кожної індивідуальності, як «авторства власного життя» (В. Слободчиков). Звернення до означеного компоненту пов'язане також з прогностичною функцією діалогу, завдяки якій учасники навчання виступають як рівноправні особистості.

Показниками партнерства є: активна творча позиція особистості у ставленні до себе й іншого, відкритість діалогу, прагнення до самоствердження в колективі (мотиваційний компонент); емоційне благополуччя, комфортність у взаєминах, товариськість, емоційне включення у справи іншої людини, здатність до участі в діалозі, співчуття, емоційна інтуїція, атмосфера взаємної зацікавленості один до одного, довіри та поваги (емоційний компонент); здатність до колективних дій, спільний творчий пошук, розумний прагматизм (операційний компонент); ініціатива, активний прояв кожного, прагнення до саморозвитку, особистісна незалежність, автономність, толерантність (поведінковий компонент).

Таким чином, всі компоненти включають показники, тому в діагностичних перевірках особливу увагу було приділено тим показникам, на яких базується успішне партнерство, а саме: активній творчій позиції щодо відношення до себе та іншого (мотиваційний компонент), почуттю спільності, здатності до спільних дій (операційний компонент), комфортності у взаєминах (емоційний компонент) та особистісній незалежності (поведінковий компонент). Зміст компонентів моделі партнерства послужив основою для характеристики рівнів партнерства – низького, середнього, високого (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

**Рівні партисипативного підходу у процесі підготовки викладача
вищої школи**

Рівень	Активна творча позиція по відношенню до себе і інших	Комфортність у взаємодії	Здатність до спільних дій	Автономність і незалежність
Низький рівень	Бажання проявити себе серед інших	Низький рівень товариськості, нейтральне ставлення до партнерства	Активна індивідуальна діяльність без врахування інтересів партнера, мета загальна, але спосіб пошуку рішення індивідуальний	Виконавська ініціатива, низький рівень активності
Середній рівень	Формування мотивації на розуміння іншого, зацікавлене прагнення до контакту, відкритого діалогу	Оволодіння практикою діалогу та дискусії, позитивне відношення до партнерства, дух конкуренції на тлі конструктивного співробітництва	Спільно- групова діяльність з діловим рівнем спілкування, спільний пошук вирішення завдань, зустрічні зусилля викладача і студента, що супроводжують успішність партнерства	Пізнавальна ініціатива, становлення механізмів саморегуляції, націленість на компроміс, ситуативно обумовлена паритетність викладача і студента
Високий рівень	Прагнення реалізувати себе у спільній творчій діяльності, відкритість діалогу	Навички діалогічного спілкування, високий рівень комунікабельності, емоційного ставлення до партнерства	Колективно творча діяльність, високий рівень суб'єктності, дидактична взаємодія, взаємне навчання	Творча ініціатива, активний само- прояв у спільних справах, елементи конкуренції, демократичність дій викладача і студента

Успішність становлення партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи розглянуто через призму особистісного розвитку студентів, «зміст» якого визначають якості, що становлять ядро партнерства в рамках мотиваційного, емоційного, операційного та поведінкового компонентів моделі партнерства. Застосування різних діагностичних методик: спостереження за діяльністю, поведінкою і спілкуванням студентів у природних і спеціально організованих ситуаціях, індивідуальні співбесіди, інтерв'ювання, тест «Сприйняття індивідом групи» (Додаток Б) дозволили виявити і обґрунтувати зміст трьох рівнів особистісного розвитку студентів (низький, середній, високий) з точки зору розвитку якостей, що складають ядро партнерства.

Таким чином, адекватність та пріоритет партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи визначаються такими факторами, як відповідність новим завданням виховання і освіти у вищій школі, сучасним тенденціям розвитку суспільства, а також домінуванням партнерства серед інших форм діалогічної взаємодії, таких, як персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування. На основі виділених сутнісних характеристик діалогічної взаємодії як методологічного орієнтиру було розроблено модель партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.

Висновки до розділу 1

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми сутності партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи показав його релевантність для організації найбільш продуктивної і особистісно розвиваючої взаємодії між викладачем та студентами. У працях відомих філософів розвинено принципи теорії діалогу: діалогічна теорія особистості (М. Бахтін), загальність діалогу як основи людського взаєморозуміння (В. Біблер), система взаємозв'язку «Я» і «Ти» (М. Бубер), які складають методологічну основу багатьох педагогічних концепцій освіти та виховання. Дуже цінним для організації педагогічного процесу є фундаментальний висновок про внутрішній діалог як обов'язковий компонент творчого мислення, самопізнання особистості та складних форм спілкування людини з іншою людиною.

Зазначимо, що визнаючи необхідність діалогу суспільства з природою, людини з суспільством віддається пріоритет особистісно-орієнтованій моделі, яка спрямована на подолання моносуб'єктності освітнього процесу, зміцнення позицій діалогічності взаємодії у закладі вищої освіти.

Спираючись на цінності та цілі діалогу, загальні характеристики взаємодії як процесу, виділено такі структурні компоненти діалогічної взаємодії – особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційний зв'язок на ціннісно-смысловому рівні.

Відповідно до цих компонентів, розглянуто діалогічну взаємодію як процес взаємовпливу викладача та студента з метою їх розвитку та саморозвитку на основі відкритої особистісної позиції, діалогічного розуміння як спільного пошуку. У рамках діалогічної взаємодії виникають та розвиваються – співпраця, співтворчість, партнерство, стиль яких регулюється системою цінностей, норм, обумовлених спільною діяльністю учасників освітнього процесу.

На основі виділених сутнісних характеристик діалогічної взаємодії

розроблено модель реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи. Системоутворюючою ідеєю для розробки моделі реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи є ідея діалогу як рівноправної взаємодії особистостей, в основі якого – особистісні взаємини, стосунки викладача та студента як вільних, неповторних суб'єктів.

Зміст компонентів моделі послужив основою для характеристики рівнів партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи (низький, середній, високий). Всі компоненти мають широкий склад показників, тому в діагностичних перевірках особливу увагу надано тим з них, на яких базується успішне партнерство, а саме: активна творча позиція щодо відношення до себе та інших (мотиваційний компонент), комфортність у взаєминах (емоційний компонент), почуття спільності, здатність до спільних дій (операційний компонент) та особистісна незалежність (поведінковий компонент).

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Особливості реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи

Реалізація партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи є своєрідне освітнє поле зустрічних зусиль викладача та студента, що починається з орієнтації освітнього процесу на особистість кожного студента, визнання його найвищою цінністю. Для цього необхідний відкритий демократичний погляд у напрямку розуміння характеру взаємодії викладача та студента, потрібна перебудова внутрішньої системи взаємодії викладача і студента з традиційних на особистісно-розвиваючі, при яких поведінка взаємодіючих сторін стає позитивно-мотивованою, а предмет навчання – особистісно-значущим.

Однак спостереження та вивчення означеного питання показують, що досі ідеї інноваційної взаємодії залишаються в теоретичному аспекті, а на практиці – все ті ж стереотипи та традиційні підходи. 90% інноваційної діяльності педагогів зводиться, на думку Е. Ямбурга, до поглиблення і розширення змісту освіти та лише 10% – до розробки та впровадження психозберігаючих, виправданих технологій навчання [101]. Ефективність таких технологій визначається створенням комунікативно-горизонтального середовища як освітнього середовища у закладі вищої освіти на єдиних демократичних засадах, що передбачає партисипативний підхід на основі діалогічної взаємодії головних дійових осіб освіти.

Проведене анкетування серед студентів Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка відображає, певною мірою, реальний стан справ у сфері взаємодії «викладач – студент» (Додаток А). 70% студентів з 10

опитаних віддали перевагу комунікативно-горизонтальній взаємодії, 18% – вертикальній ієрархії, 8% – вертикально-горизонтальній взаємодії і 4% не змогли визначити власний вибір. Що стосується реального типу взаємин, то тут явну перевагу отримує вертикальна ієрархія: 83% – проти, 17% – за.

Необхідною умовою створення бажаного освітнього середовища є зміна позиції викладача у відношенні до студентів. Заклад вищої освіти – це спільнота викладачів та студентів, це життя на єдиних засадах.

Зазначимо, що на запитання «Чи відчуваєте ви себе в університеті як вдома?», лише 26% студентів відповіли ствердно, 42% дали негативну відповідь і 32% – не змогли відповісти на питання (Додаток А). Саме наблизитися до стовідсоткового «так» – завдання викладача. Згідно з результатами опитування, атмосфера комфортності визначається створенням комунікативно-горизонтального середовища, що передбачає діалогічну взаємодію – партнерство, увага до якого обумовлена не лише об'єктивними, а й суб'єктивними факторами.

До суб'єктивних факторів відносимо особистісні особливості учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти. Перудусім, це сприйняття викладачем інноваційності в навчанні та вихованні у відповідності з тими вимогами, які висувають до нього сучасні умови переходу від техногенної цивілізації до антропогенного, зміни постфігуративної культури, орієнтованої на передачу досвіду від старших до молодших, на конфігуративний тип культурної організації, орієнтованої на сьогодення та майбутнє. Технологія, наука і виробництво роблять ставку на альтернативне мислення, все більше знижуючи віковий ценз у галузі навчання і творчості. На думку відомого етнографа М. Мід, цивілізація вже вступила в той час, коли не лише діти вчаться у дорослих, але і дорослі змушені вчитися у власних дітей, коли молодь з її захопленням ще невідомого майбутнього наділяється новими правами [72].

Рольові позиції «учитель – учень» динамічні і перебувають в залежності від ставлення педагога та педагогічної ситуації. Учитель стає

учнем свого учня, а останній стає вчителем, який відкриває нові сторони в житті, наукової та професійної діяльності.

Молода людина як представник вікової субкультури володіє власним, відмінним від дорослого, досвідом світосприймання, світовідчуття, який у взаємодії виявляється цікавим та особливо істотним. Значущий та індивідуальний досвід студента, який складається в процесі життя, в розмаїтті, в сім'ї, в грі, навчанні та дозволяє педагогу бачити в своєму вихованці рівного партнера в навчанні у закладі вищої освіти.

У нових умовах викладач не лише організовує ситуацію навчання, але виховує та вчить з розрахунком на перспективу, створює умови для підготовки «майбутнього» до умов життя і праці в ХХІ столітті. У майбутньому будуть потрібні фахівці, які зможуть швидко пристосовуватися до будь-яких змін, гнучкі, допитливі, які прагнуть з'ясувати, що відбувається, і впливати на те, що відбувається. Здатність переміщати ідеї з однієї галузі в іншу, різноплановий досвід, орієнтованість на майбутнє знаходять життєстверджуюче начало [48].

На сьогодні вимоги до викладача включають в себе розвиток методологічної культури, організацію самостійної діяльності учнів за «людськими», а не лише за «технічними» правилами, звернення педагога до внутрішньої духовно-моральної структури особистості, володіння рефлексією. Рефлексія, різна за формою, змістом і якістю, – це моральна діяльність, що викликана необхідністю визначити власне ставлення до духовної сторони події, вчинку інших людей або власного. Уміння стимулювати таку рефлексію – одне з головних проявів педагогічної майстерності, яке полягає в умінні вчити сумніватися в правильності зробленого вибору, бачити помилку, шукати варіанти її подолання, вміти передбачати хоча б вербально максимум варіантів наслідків прийнятого рішення.

Стимулюючи рефлексію як самоаналіз, викладач допомагає студенту прийти до діалогу з самим собою, до внутрішнього спілкування одного Я з

іншим Я, пробудити нові, внутрішні сили, закладені в совісті. Саме в цьому випадку рефлексія спрямовується на збереження та зміцнення індивідуальності, на визнання права бути особистістю та розвиватися духовно.

Моделювання партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи здійснюється на основі володіння технікою та технологією діалогічного процесу, умінь і навичок діалогічного контакту, який вимагає від викладача не лише самосвідомості, інтуїції, готовності до діалогу, але і знань про сутність діалогу, його структуру, функції, форми. Індикатором викладача як діалогічності особистості є сукупність таких якостей, як духовний зв'язок зі світом, емпатійність, рефлексивність, безконфліктність, солідарність [55].

Емпатичне спілкуватися – передбачає переконати партнера з спілкування в тому, що розумієш і його почуття, і поведінку, і досвід, що лежить в основі цих почуттів. Для цього викладачеві необхідно розуміти психологічні особливості людей, гнучко сприймати, розуміти «невербальну поведінку».

Мета іншого прийому, оптимального самоствердження – пошук конструктивного рішення, ясність і прямота. Воно налаштовує партнера на взаємну повагу. Оптимальне твердження – це вміння найбільш ефективно висловити власну думку про дану ситуацію, висловити власне ставлення, не зачіпаючи при цьому самооцінку співрозмовника [86]. Всі зазначені прийоми налаштовують студентів на поважний, рівноправний, конструктивний діалог.

Велике значення має співучасна установка викладача, яка допомагає затвердити власний досвід студента за допомогою таких прийомів, як «критика в формі самокритики», визнання права студента на помилку, продуктивна переформулювання питання, моральна підтримка, авансування довірою, похвалою. Не остання роль відводиться педагогічним методам стимулювання ліній взаємодії партнерства, які будуть підкріплювати партисипативний підхід: особистий приклад поведінки викладача-партнера,

стиль діяльності, ситуація націленості на успіх, мотивування значення персонального успіху, прагнення до балансу.

Особливе значення мають не лише професійно-ціннісні орієнтації, але і якості особистості викладача, пов'язані з його ставленням до студентів. Готовність та освоєння викладачем новаторської позиції з точки зору його нової взаємодії зі студентом є критеріальною лінією для реальної переакцентації освітнього процесу на партисипативний підхід у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. Відповідно мова йде не лише про функціонально-рольові рівні взаємодії, а про міжособистісні характеристики, як прийняття, симпатія, довіра і бажання рухатися назустріч. Позитивна відповідь на питання «Чи любите ви студентів?» свідчить про існування в структурі емоційно-ціннісного ставлення викладача двох взаємопов'язаних, але відносно незалежних вимірювань: симпатії та поваги. Симпатія та повага особистості – це трансформовані форми материнської та батьківської любові, які переносяться як почуття на міжособистісну взаємодію з оточуючими людьми і виявляються у феномені референтності. Від того, на який тип спілкування – материнський або батьківський свідомо чи несвідомо орієнтується педагог, залежить перенесення на нього відповідного комплексу почуттів з боку вихованців [20].

Отже, важливе значення має взаємна референтність, тому викладачеві необхідні відповідні якості та вміння, які викликають у студентів симпатію, довіру, бажання рухатися назустріч. Міжособистісна взаємодія складається лише в тому випадку, якщо особистість педагога для студента значима і цікава. Від уміння захопити власною особистістю студентів, здатності цікаво і захоплююче, емоційно викласти матеріал, побудувати діалог залежить ефективність взаємодії між викладачем та студентом.

Вузівська молодь цінує неформальну співпрацю з педагогом, який постає перед студентами не лише як вчений-педагог, компетентний фахівець у професійній діяльності, а й як людина, що володіє високим інтелектом, чарівністю, духовною культурою. Особливо це актуально на сучасному

етапі – в століття стресів, інтенсивних людських контактів, в умовах мінливої ситуації з переважанням більш фрагментарного, нетривалого спілкування. Прагнення до неформального спілкування залишається природним, входячи в суперечність з об’єктивною неможливістю його постійного здійснення. Для того, щоб зводити цю суперечність до мінімуму, викладач повинен володіти високим емоційним потенціалом, мати сформовані ціннісні орієнтації, великі запаси нервової енергії.

Зміни у ставленні викладача до студента для встановлення партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти – це формування позитивного ставлення до самого себе, до відкритої взаємодії зі світом, до змін, формування «активної творчої позиції в розвитку себе самого» (Л. Митина). За такої особистісно-розвиваючої позиції викладач сам відкритий новому досвіду, новим знанням, постійно розвивається, отримує задоволення від своєї праці.

Рівень його професійного розвитку пов’язаний з новим способом мислення, новим ставленням до себе і студентів як до вільних і відповідальних людей. Разом з тим доброзичливе ставлення до студента, готовність прийняти його таким, яким він є, має поєднуватися з умінням встановити певні межі, правила з послідовною системою пред’явлення йому вимог. Перераховані в таблиці 2.1. відмінності новаторської позиції від традиційної є установки педагога щодо відношення до студентів. Вони є вирішальними для прийняття викладачем нової позиції – партнера, яка допомагає набуту досвіду соціальної взаємодії.

Таблиця 2.1

Відмінності новаторської позиції викладача від традиційної

Традиційна позиція	Новаторська позиція
ВИКЛАДАЧ	
Веде	йде поруч
навчає на «зараз»	навчає на перспективу
Повчас	впливає через власну «особистість»
спілкується лише в рамках офіційної взаємодії	визнає власне «учнівство» цінує неформальну співпрацю та довіру

виступає в ролі «всезнаючого»	непомітно створює умови спонукання до дії
примушує до дії	використовує можливості студентів для самовираження
проявляє ініціативу у вирішенні проблем	стимулює зустрічну ініціативу
вимагає безумовного підпорядкування	виявляє розумну вимогливість
завжди правий	має право на помилку та готовий її визнати

Позиція «справа» вимагає від викладача певної рішучості, витримки, такту, відчуття міри, гнучкості та готовності працювати на рівних, коригувати власні плани з тим, щоб задовольнити різноманітні та мінливі запити студентів. Пріоритетом викладача, який займає цю позицію, є педагогічне сприяння молоді в її прагненні здобути надійні життєві позиції та високоморальні ціннісні орієнтири. Освітній сенс означеного підходу в тому, що студент здобуває можливість прояву себе як цілісної особистості, її інтереси, оцінки не просто враховуються, а стають важливою і значущою складовою освітнього процесу.

Успіх при вирішенні нових сучасних завдань, можуть забезпечити самостійність, оригінальність мислення, несхожість поведінки, які суперечать методам педагогіки тотальної вимогливості. Зазначені якості можуть викликати позитивну реакцію лише між головними учасниками освітнього процесу, які визначаються також новим соціально-психологічним виглядом сучасного студента. Цікаві начерки соціально-психологічних портретів сучасного студента в поданні викладача. Дана тема завжди викликала інтерес багатьох розробників.

Згідно з дослідженнями, в університетах тривалий час переважали такі типи, як «академік», «ерудит», «професіонал», «раціоналіст», тобто тип студентів, в основному орієнтованих на навчання. З середини 80-х на зміну поколінням, орієнтованим на односторонність, які прагнуть бути, як усі, прийшли ті, хто не боявся мати свою думку і висловлювати її. Так, список типів поповнили «середняки», «ледарі» і «центровики», які не були засліплені романтикою і добре розуміли справжню ціну декларованим цінностям та ентузіазму громадської активності. З того часу зменшується

число викладачів, які найважливішою якістю студента називають дисциплінованість, і поступово збільшується число тих, хто в «ідеальному» студенті бачить перш за все самостійно мислячу людину [68].

Сьогодні молоді люди стикаються з життєвими завданнями, рішення яких відсутні в досвіді батьків і в змісті навчання вищої школи. Тому вони повинні не просто самостійно знаходити вихід, але і навчатися умінням вирішувати нові сучасні завдання. При цьому, старий досвід може бути бар'єром на шляху пошуку оригінального рішення, а забезпечити успіх можуть саме самостійність і оригінальність мислення.

Соціологічні опитування, мета яких – виявити шляхи трансформації цінностей молодого покоління, представляють образ сучасного студента в основному як прагматика, але професійна самореалізація починає турбувати його не менше, ніж гроші. Конку rentність таких мотиваційних чинників у свідомості молоді, як підприємливість, інноваційність, освіченість свідчать про ціннісної переорієнтації молоді. Соціологи відзначають, що на зміну патерналістських настроїв приходить усвідомлення необхідності насамперед особистісних зусиль, орієнтація на успіх, прагнення до самостійності, автономності, незалежності, однак зростає значення батьківської сім'ї, посилюється залежність від неї. Високий рейтинг «ринкових» якостей (підприємливість, діловитість, інноваційність, вміння переносити труднощі, відсутність страху, розгубленості) поєднуються з низькими оцінками морально-комунікативних якостей. На грубість, агресивність, недоброзичливість вказує досить значне число опитуваних. Студенти дуже критичні і реалістичні в оцінках самих себе. Подібні самооцінки, їх можлива подальша рефлексія вже мають цінність [31].

Згідно психологічним дослідженням сучасні студенти – це люди більш адаптовані до нової ситуації, особистим і соціальним змінам. Вони набагато ближче до ідеалу суспільства з ринковим типом взаємодії, ніж покоління, яке народилося 40–50 років тому. Вони психологічно готові до того, що їм доведеться змінювати профіль професійної діяльності, готові досить гнучко

реагувати на вимоги ринку, готовності особистості до швидко наступаючих змін в суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього», оскільки саме ці положення становлять орієнтири інноваційного навчання.

З цією метою в студентських групах Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка нами було проведено опитування, в якому взяли участь 40 осіб. При аналізі відповідей на питання, що стосуються ставлення до змін, як процесу, за допомогою якого майбутнє входить у наше життя, простежується яскраво позитивна тенденція (Додаток А).

За результатами опитування 75% студентів позитивно ставляться до змін у житті, 16,67% – негативно, 8,33% – не впевнені у своєму ставленні. 60% студентів хочуть вирішувати проблеми, які неминуче несуть із собою ці зміни; 66,67% заявляють, що вони готові їх вирішувати; 66,68% впевнені, що зможуть їх вирішити (лише 1 студент впевнений, що не зможе їх вирішити). Причому, 60% опитаних не пов'язують ці труднощі з проблемами в спілкуванні.

Рефлексію взаємодії особистостей відображено в питанні: «Чи подобаються вам щоденні поїздки?» Тут явної переваги не спостерігається. Однак число позитивних відповідей все ж перевищує негативні: за – 46,67%; проти – 41,67%; 11,67% – не змогли відповісти.

Які можна зробити висновки, з огляду на означені дані і чи можна говорити про переважання у студентів тенденції позитивного ставлення до змін? Оскільки тенденція до змін і динаміки дій є один з критеріїв національної ментальності, то на перший погляд може здатися, що ці дані спростовують висновок щодо такого аспекту як стиль життя, так як згідно з дослідженнями цього феномена відмінною рисою української ментальності є помірність, а не динамічність. Але в нашому випадку цей висновок стосується лише двох компонентів ментальності: установки (підсвідомої готовності до змін) і сприйняття (формування певного погляду на дійсність). Третій компонент, вираз (тобто рольова поведінка і самовираження), не

представлений в питаннях. Але, з огляду на те, що всі три компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні, можна говорити про появу такої складової у вигляді сучасного студента, як динамічність.

Однак, можливо і зовсім інше сприйняття означених відповідей щодо властивостей характеру. Позначити їх можна як: зайва самовпевненість у власних силах, надмірна самотійність, необґрунтована орієнтація на власні сили. На перший погляд, не дуже бажані якості, але якщо віднести визначення з негативним відтінком на рахунок максималізму молодості, то залишаться важливі ділові якості, які, безсумнівно, допоможуть майбутнім фахівцям вписатися в навколишнє середовище і бути готовими до конкуренції. Завдання викладача – наблизитися до розуміння корисних для молоді якостей особистості, пробачити їм зайву самотійність, підтримати ініціативу, збалансувати їх моральними якостями, тобто з'єднати їх з відповідальністю, чесністю, порядністю, стверджуючи статус нетлінних естетичних, моральних цінностей. Це один із напрямів у вирішенні проблеми реалізації партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, яка обов'язково повинна узгоджуватися з тим, що ділові взаємини трактуються поза уявлень про загальні норми моралі і моральності.

Наступний важливий фактор, який вимагає побудови партнерської лінії взаємодії, це реальні потреби, освітні запити та інтереси студентів. Ставлення студентів до системи освіти стає все більш вимогливим і виваженим. Сучасний студент хоче, щоб система навчання була призначена саме для нього. Освіта не повинна орієнтуватися на абстрактного середнього студента, вона повинна бачити особистість і створювати умови для розвитку цієї особистості. Тут свою позитивну роль здійснює освітня різноманітність, до якої, на думку В. Зінченко, необхідні терпимість, доброзичливі, чи не авторитарні, професійні дискусії [28]. Наприклад, в системі безперервної освіти успішно розвивається новий напрямок – додаткова професійна освіта. Завдяки різноманітності видів додаткової освіти багато студентів Навчально-

наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка здобувають другу вищу освіту [60].

Отже, стартовий показник «Освіта» у цих студентів та у викладача майже однаковий (зокрема, якщо педагогом не вдосконалюються власні професійні знання і вміння). Крім того, в результаті модернізації і комп'ютеризації студент отримав доступ до величезного змістовного матеріалу з будь-якого навчального предмета і нерідко за показником поінформованості наближається до викладача. Даний показник висуває особливі вимоги до останнього з головних дійових осіб вищої освіти.

Ринок змушує студентів подивитися на освіту з прагматичної точки зору. У нових умовах вони прагнуть оцінити його корисність і вплив на майбутню кар'єру, престиж і добробут. Якщо 2–3 роки тому ця ініціатива стосувалася змісту навчання (зокрема, навчання усного мовлення, якому студенти одностайно віддавали свою перевагу), то тепер це відноситься до засобів навчання. Сьогодні не лише викладачі, а й студенти мають інформацію про величезний арсенал нових технологій навчання, і абсолютно справедливо очікують, що їх будуть навчати не традиційними, а інноваційними методами.

Вимогливість і вибірковість по відношенню до видів, форм і тривалості навчання, зацікавленість у навчальному плані, додаткових дисциплінах, у пропонованих спеціалізаціях, прохання про прочитання нових курсів, запрошенні фахівців – все це говорить про те, що в освіту приходить, в особі нашого студента, споживач у корисному значенні цього ринкового терміна. Так, усвідомлення того, що освіта є не лише духовно-моральне начало суспільства, основа розвитку загальнолюдської системи цінностей, а й звичайна сфера економічної діяльності «з чітко вираженим результатом» на виході [91], призводить до потреби в іншій культурі викладання, спілкування і взаємодії.

Таким чином, увага до партнерства у вузі обумовлена наступними факторами: сприйняттям викладачем новаторської позиції у взаємодії зі студентами; новим соціально-психологічним виглядом сучасного студента; реальними потребами, освітніх запитів та інтересами студента.

Дії процесуального характеру при реалізації моделі партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти передбачають дотримання умов, які були виділені нами при аналізі психолого-педагогічної літератури, а також досвіду закладів вищої освіти. Найбільш значущими умовами, в яких народжується і розвивається партнерство, є: розвиток партнерства лише в системі діалогічної взаємодії на всіх рівнях, обумовленого гуманістичною спрямованістю освітнього процесу закладу вищої освіти; орієнтація партнерства на цілі спільного особистісного розвитку і саморозвитку викладача і студента, включаючи професійно важливі якості особистості; наявність завдань, що вимагають спільної навчальної діяльності, обміну особистим досвідом, узгодження цілей і ціннісних критеріїв; визначення пріоритетних областей партнерського сектора, орієнтованість на досягнення цілей, узгодження різних точок зору; розширення меж управління освітнім процесом, делегування студентам суб'єктних прав та відповідальності; сильна воля учасників партисипативного підходу у навчанні до досягнення поставлених цілей; наявність у вузі традицій партисипативного підходу у навчанні та установка на забезпечення прав і свобод студента, студентського самоврядування; орієнтація на принцип горизонтального координаційного типу управління, при якому виникають рівноправні центри, які мають повноваження і відповідальні за управління різними аспектами життя закладу вищої освіти.

Життя викладача та студента повинно розгортатися в просторі, що втілює цінності демократичного суспільства. Щоб стати на шлях партнерства необхідно цінувати неформальний рівень спілкування, який скріплює розчином для «цеглинок» формального, офіційного аспекту спілкування; розвивати повагу, яке виробляється шляхом конструктивної співпраці.

Зазначені умови повинні пронизувати все життя у закладі вищої освіти: навчальне, наукове, позанавчальне, тобто необхідна системна організації партнерства. Досвід Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка показує, що система організації партнерства у закладі вищої освіти включає такі сторони як: безпосереднє навчання з використанням нетрадиційних засобів навчання на основі партнерства; навчально-дослідницька діяльність викладача та студента, орієнтована на спільний науковий пошук; «повсякденна методика партнерської домінантності», що діє в рамках комунікативно-горизонтального середовища, що припускає морально-ділову установку на повагу, незалежність та деяку конкуренцію в стосунках між викладачем та студентом.

У сучасних умовах багаторівневої структури вищої освіти основи партнерства між викладачем та студентом необхідно вибудовувати в процесі безпосередньої навчальної діяльності з перших днів перебування у закладі вищої освіти. Навчальне заняття з включенням інноваційних форм і методів навчання, ефективність і результативність яких визначається формою взаємодії між викладачем та студентом, є основним засобом для реалізації цієї мети. У той же час, різноманітність вибору педагогічних технологій, яке існує сьогодні в сучасному освітньому просторі, робить можливим зміна характеру взаємовідносин студента і закладу вищої освіти.

Один із класифікаційних параметрів технологій – ставлення до студента. В рамках особистісно-орієнтованих технологій ідеї партнерства реалізують гуманно-особистісні технології, технології вільного виховання, технології співробітництва [81]. Принципово важливою стороною в них є позиція студента, яка визначається його суб'єктністю, свободою вибору елементів освітнього процесу. Позиція викладача визначається його ставленням до студента, визнанням його індивідуальності, самобутності й самоцінності. Педагог прагне враховувати інтереси і потреби учнів, їх природне прагнення розкрити і затвердити себе, прагнення особистості до

самореалізації і саморозвитку. Беручи відкриту, рівну позицію у взаємодії зі студентом, викладач зміцнює психологічну установку – Я – ОК (у мене все добре) – ти – ОК (у тебе все добре). Ця установка дозволяє конструктивно співпрацювати, цінувати себе та інших, приймати позицію партнера. Однак вона означає не відсутність проблем у процесі діалогічної взаємодії, а здатність їх вирішувати в спільній діяльності «між викладачем та студентами», суб'єктами якої є викладач та студент.

У цих умовах можливо здійснювати цілеспрямовану, що йде від викладача і студента, адаптацію змісту і цілей під особисто їх ідеї, інтереси і можливості. Спільне проєктування цілей і вибір змісту, які здійснюються на основі отриманих за допомогою опитування уявлень про переваги учнів щодо форм, тематики і методів проведення занять, дозволяють наблизитися до вирішення проблеми «розведених позицій» викладача і студентів. З боку викладача – це прояв поваги до особистості кожного студента, з боку студента – відчуття власної значущості і почуття особистої відповідальності за результат роботи.

Спільна діяльність викладач-студент перетворюється на співтворчість учасників освітнього процесу, під час якого вони готові ставити перед собою завдання і вирішувати їх. Залучення до співтворчості, в центрі якої розвиток потенціалу особистості, призводить до інтеграції їх взаємодії, збагаченню духовного світу і студента, і викладача.

Спільна діяльність з постановки цілей та завдань визначає особливості методичного оформлення занять, які також задаються специфікою досліджуваної дисципліни.

Специфіка предмета «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» полягає в тому, що провідним компонентом змісту навчання є способи діяльності – навчання різним видам діяльності. Навчати мовленнєвої діяльності можна лише в живому спілкуванні. Для цього потрібен партнер або партнери. Саме ця комунікативна спрямованість дає можливість заняттю приймати такі нетрадиційні форми: круглий стіл, репортаж, інтелектуальна

дуель, інтерв'ю, ділова гра, дискусійний семінар, конференції, вікторини. Застосування методів аналізу «кейсів», занурення, мозкового штурму, проблемного викладу, ігрового моделювання використовується для стимулювання комунікативно-діалогової, імітаційно-ігрової та проблемно-пошукової діяльності. Результатом цих технологій стає готовність студентів не тільки брати участь у всіх формах реального спілкування, а й у розвитку здатності до різних ідентифікації, і як наслідок, формування мотивації на розуміння іншого, на діалог.

На заняттях з дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» особливо слід визнати важливість навчання в малих групах, проєктного навчання, заснованого на принципі спільного навчання, пошуку власного досвіду. Вони заохочують взаємодію, терпимість до чужої думки, зацікавленість у власному успіху і в успіху інших. Великі можливості в цьому плані надає навчання у співпраці, або кооперативне навчання. Ідеологія навчання у співпраці детально розроблена трьома групами американських педагогів: Р. Славіним, Р. Джонсон і Д. Джонсон і групою Е. Аронсона [24]. Освітній процес, організований в режимі навчання у співпраці принципово змінює зміст і значення навчальної діяльності в очах студентів. Практика переконливо доводить, що навчання у співпраці може носити продуктивний, творчий потенціал для розвитку ефективного партнерства.

Всі перераховані засоби орієнтуються на групове навчання, в основі якого лежать і одночасно розвиваються не лише об'єктивний партисипативний підхід творчої, ініціативної співучасті у вирішенні навчальних завдань, а й суб'єктивні – особистісні, духовна взаємодія викладача і студентів один до одного, їхні почуття. У першому випадку партнерство викладача та студента дає можливість програвання різних ролей: від помічника до опонента, у другому – можливість переживання різних емоційних та естетичних станів. Для них характерно тісне переплетіння

партисипативного підходу у навчанні майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, що залежить від реальної педагогічної ситуації (див. таблиця 2.2)

Таблиця 2.2

**Прояв реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки
викладача вищої школи**

Прояв партнерства	Суб'єктивна взаємодія	Об'єктивна взаємодія
1. Способами існування	Почуття	ролі
2. Форма взаємодії	міжособистісні	ділові
3. Дистанція	особистісна	когнітивна
4. Форми вираження	емоційні	раціональні
5. Рівень формування	інтуїтивний	логічний
6. Стиль взаємодії	неформальний	формальний

Співвідношення безпосередньо освітньої діяльності та науково-дослідної змінюється в залежності від року навчання. Очевидно, що акцент на науково-пошукову діяльність характерний для старших курсів, хоча структура багаторівневої підготовки дозволяє починати дослідницьку роботу відразу з першого року навчання у ЗВО. Це забезпечує можливість участі талановитих студентів у роботі проблемних груп із молодших курсів. Становленню та розвитку наукових шкіл та аспірантури сприяє спеціальна організація навчання на принципі застосування ідей синергетики (самоорганізації). Відкритість забезпечується прагненням провідного спеціаліста розширити сферу впливу на підготовку кадрів у закладі вищої освіти, а також впровадити в освітній процес найбільш перспективні технології. Провідний спеціаліст має право на зміну змісту, технології навчання, вибір викладача, якщо рівень підготовки студентів недостатній по тій або іншій дисципліні [96].

У процесі проведення спільних досліджень, обговорення результатів викладач передає не лише власні знання, а й власну культуру, систему цінностей, світогляд. Часто це відбувається неусвідомлено і з боку викладача, і студента в особистому, безпосередньому спілкуванні.

У процесі розвитку наукової роботи, спільного пошуку істини розвиваються та змінюються взаємини вченого і студента. Оскільки для справжнього дослідника бачити власного учня, що йде далі та вище, – це один з результатів його великих труднощів, його вкладу в науку, то елементи конкурентності у взаємодії викладач – студент сприятимуть досягненню цієї мети.

Партнерська домінантність – це організація розумного переважання вільного партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти над патерналістськими. Вона діє в рамках комунікативно-горизонтального середовища, яке охоплює не лише навчальну, але і позанавчальну сторону. Партнерська домінантність не виключає можливості існування інших форм взаємодії, про які згадувалося вище, так як визначається принципами свободи, рівноправності та незалежності обох сторін. Перевага тієї чи іншої форми визначається різними об'єктивними і суб'єктивними факторами, в конкретній ситуації, з конкретним студентом. Повсякденна методика партнерської домінантності забезпечується етико-психологічними атрибутами, серед яких особливе місце належить вербальним і невербальним засобам спілкування.

Вербальне спілкування в діалозі викладач – студент не просто передача інформації. Процес передачі і сприйняття інформації в діалогічній взаємодії здійснюється на ціннісно-смісловому рівні, під час якого відбувається створення нового знання та пошук нових ідей і смислів. Студент – рівноправний суб'єкт словесного контакту, який активно сприймає почуте, не завжди згоден з позицією викладача, має право на свою власну точку зору. Свобода особистісного самовираження і викладача, і студента необхідна для розвитку здатності спільно виробляти спільну точку зору. Для цього

потрібно, щоб студент не боявся висловити власну думку, посперечатися, сподівався, що його не перервуть, вислухають до кінця, допоможуть розібратися у важкій проблемі. У свою чергу, викладач не боїться встати на позицію студента, в позицію до студента, або в опозицію до нього.

Вступаючи в контакт зі студентами, викладач запитує, відповідає, погоджується, заперечує, спонукає до роздумів і дій. Думка викладача особистісно значима, його судження можуть обговорюватися і оскаржуватися для того, щоб прийти до істини. Початок діалогу – студентські питання в аудиторії і поза нею. Питання викладача і студентів йдуть від різних поколінь людей, що володіють різним життєвим досвідом і різним теоретичним потенціалом. Відповіді на них вимагають високої культури, глибокого знання, визначеної моральної позиції. Але головне – не відповіді на питання, а саме наявність постійного діалогу, який позбавляє викладача ролі одноосібного зберігача істини і знання та перетворює в свого роду носія традиції сократівського діалогу, не «знає, але шукає», що вводить студентів в коло проблем і пошуку результатів. Питання студентів – важливий індикатор ефективності взаємодії викладач – студент. Якщо у студентів виникають питання, значить, у них є бажання навчитися виділяти і шукати незрозуміле. Завдання викладача – ініціювати питання, показуючи студентам ті невизначеності і неясності, які стосуються обговорюваних питань, привчати їх до думки про доцільність і необхідність з'ясовувати незрозуміле. «Викладач, який чуйно реагує на реакцію студентів, може зробити це, причому в потрібний момент і в потрібному місці» [17, с. 91].

Атмосфера взаємодії багато в чому залежить від взаємних звернень викладача та студента. Звернення до студента на ім'я сприяє встановленню неформального спілкування, хоча при щирій зацікавленості викладача в справах студента звернення до нього на прізвище теж не перешкоджає. Звернення до студента на «ти» допустимо лише при довірливій взаємодії, однак, необхідна гарантія, що у студента не з'явиться думка, що викладач прагне таким чином підкреслити різницю в службовому положенні, ієрархію

викладача та студента в сенсі місця на соціальних сходах. В цілому перевага віддається зверненню на «Ви», яке демонструє шанобливе ставлення з боку викладача.

Зарубіжні дослідження, присвячені аналізу структури вербальної взаємодії викладача зі студентами, показують, що приблизно 2/3 загальної вербальної взаємодії відводиться мовленню викладача [89]. У процесі власної вербальної активності викладачів зі студентами реалізуються наступні функції: презентативну, спонукаючу, коригуючу та діагностуючу. Перша пов'язана з поданням інформації, друга – з спонуканням студентів до діяльності, третя – з корекцією діяльності студентів та остання – із здійсненням діагностики.

Поряд з традиційними функціями велике значення для успішності партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти мають такі комунікативні функції мовної поведінки: самопрезентаційна, мотиваційна, психотерапевтична [76]. З першою функцією пов'язують так званий ефект «першого враження». Він в значній мірі визначається такими «вирішальними дрібницями», на які звертав увагу ще А. Макаренко: як сидіти, як стояти, як піднятися з-за столу, як посміхнутися. Від культури самопрезентації залежить атракція – особиста чарівність педагога. Мотиваційна функція мовної поведінки проявляється в прагненні до ділового спілкування, в стимулюванні ситуації успіху, в забезпеченні емоційного підйому. Слово педагога здатне грати роль стресора, заспокоїти, надихнути, активізувати творчі можливості, слово, що несе в собі принцип «не нашкодь», виконує психотерапевтичну функцію.

На успішну реалізацію означених функцій впливають такі детермінанти мовної поведінки як вмiла імпровізаційність, експресивність, діалогізм, дотримання мовного етикету.

Імпровізаційність як невід'ємний елемент педагогічної творчості спрямований на коригування процесу взаємодії викладача з учнями, тому що педагогічні ситуації, які проживають студенти та викладачі, дуже

різноманітні. Їх непередбачуваність, несподіванка, емоційність вимагають від викладача постійної «імпровізаційної готовності» [25, с. 121]. Експресія дозволяє підсилити зображальність та виразність слова. Високий рівень розвитку мовної експресії характеризується як артистичний, тобто «Майстерний, віртуозний» [94]. Істотний показник культури мовної поведінки педагога – діалогічна орієнтованість. Для виникнення продуктивного діалогу є важливим виконання таких умов:

1. Якщо ставити запитання, то почекайте, коли ваш співрозмовник відповість на нього.
2. Якщо Ви висловлюєте власну точку зору, то заохочуйте співрозмовника на висловлювання до неї власного ставлення.
3. Якщо Ви не згодні, формулюйте аргументи та заохочуйте пошук таких вашим співрозмовником.
4. Робіть паузи під час бесіди. Чи не захоплюйте весь «комунікативний простір».
5. Частіше дивіться в обличчя співрозмовнику [79, с. 56].

Процес передачі та сприйняття інформації стає більш цікавим і психологічно актуальним, якщо викладач дотримується мовного етикету. У найбільшій мірі підпорядковані законам етикету такі елементи мовної поведінки, як похвала і осуд. Оптимальними є такі судження, в яких заохочувальних поєднується з об'єктивним критичним аналізом. Слід пам'ятати, що заохочення буде давати максимальний ефект, якщо воно здійснюється постійно, супроводжується поясненням, що саме гідно заохочення, передає зацікавленість педагога в успіхах учня, повідомляє про значимість досягнутих результатів, орієнтує учня на вміння організувати роботу з метою досягнення високих результатів, порівнює минулі і нинішні досягнення, впливає на мотиваційну сферу особистості студента, спираючись на внутрішні стимули [13]. При евристичному діалозі оцінюється не лише результат, скільки процес.

«Діалог – це не лише питально-відповідна форма спілкування. Це може бути і невербальне емоційно-естетичне переживання, і входження студента в своєрідну ауру педагога-майстра» [55, с. 23].

Практична значимість володіння невербальними засобами спілкування – це діагностика поведінки студентів, тобто розпізнавання їх внутрішнього стану: природність або натягнутість поведінки, ступінь впевненості, щирості, зацікавленості, бажання висловитися; отримання інформації про ставлення до занять, про настрої, про ставлення до самого викладачеві.

Викладачеві необхідно пам'ятати про важливість взаємного місця розташування партнерів, коли полеміку ведуть навпаки, співпрацюють під кутом, виконують спільну роботу поруч. При організації диспуту під час семінарських занять з гуманітарних предметів краще організовувати круглий стіл. Технологічний аспект передбачає не лише системну організацію партнерства між викладачем та студентами, а й послідовність і взаємозумовленість етапів процесу його становлення.

Процес становлення партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи – це активний, конструктивний, який має певну мету, процес діалогічного взаємодії, який представляє собою ряд етапів: етап усвідомлення партнерства, розвитку партнерства та етап співтворчості (власне партнерства). Наше дослідження дозволило виділити ряд стратегій співпраці, використовуваних на різних етапах партнерства в процесі вивчення дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні»: стратегія «наведення мостів», руху в бік самостійності, стратегія «відсторонення». Вони будуються на принципах, що лежать в основі комунікативного підходу. Роль викладача при підтримці комунікативно-орієнтованого підходу полягає в тому, що він намагається «триматися в тіні»: при контролі – зменшує свою владу над тими, хто навчається, при оцінці – вдається до м'якої коригування, як організатор – дає початок дій і йде в бік, як підказувач – діє обережно, як учасник – «грає другу скрипку», як джерело

знань надає допомогу, коли це потрібно [103]. Завдяки таким особливостям функцій викладача студенти поступово починають адаптуватися до свободи, самостійного прийняття рішень, що безпосередньо сприяє переходу до партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, потреби в ньому. Такі важливі характеристики освітнього процесу як вибір, ініціатива, націленість на успіх, які допомагають «розширити вчення до життя» (П. Блонський), забезпечуються принципами взаємної поваги і довіри, свободи вибору, делегування повноважень і індивідуально-особистісного підходу.

Принцип взаємної поваги та довіри – це системоутворюючий, наскрізний принцип, який повинен пронизувати спільну діяльність викладача та студента, стаючи особистим переконанням кожної. Досвід показує, що саме з глибокими переконаннями про необхідність поваги один до одного, довіри пов'язані успіхи в досягненні рівноправності. Повага і довіра призводять до формування самостійних поглядів, точок зору, які передбачають свободу вибору.

«Переживання почуття вільного вибору – одне з найголовніших умов активізації природних потенційних можливостей і особистісних властивостей» (Ш. Амонашвілі). Усі пропоновані можливості ситуацій вибору – це один із способів на захист свого «я», що виявляється в тенденції до збереження і підвищення рівня самоповаги. Вибір, який чинять самі студенти, дає їм можливість відчувати свободу, самодетермінацію в навчанні. Заохочення ініціативи, в цілому, підвищує престиж студента у власних очах і очах однокурсників, стимулює пошук, викликає подальшу зацікавленість в предметі і процесі його обговорення. Викладач повинен не лише підтримувати ініціативу студента, а й стимулювати її. Тому створення ситуацій заохочення та розвитку виконавської, пізнавальної і творчої ініціативи студентів у різних аспектах навчання на основі принципу делегування повноважень має важливе значення. Делегування повноважень – це один з основних інструментів включення студентів в процес організації та

управління навчання, так як він лежить в основі демократизації вузівського життя. Залучення студентів до організації і управління здійснюється відповідно до їх бажаннями, враховує їх здатності і прагнення, передбачає надання постійної уваги і допомоги, стимулювання роботи і заохочення, спостереження і попередження помилок. При цьому студенти розглядають це як акт довіри, як одну з можливостей свого особистісного зростання.

Орієнтація на успіх означає, перш за все, спрямованість на успіх цілей навчання і способів їх досягнення. Це означає – вони повинні бути реалістичними, ясними, значущими і відповідати рівню учнів. Якщо мета діяльності пов'язана з процесом навчання, народжена системою цінностей людини, впливає з його потреб та мотивів, то вона виявляється «своєї». Саме така мета, «вписана» в свідомість студента, забезпечує його активність і ініціативу по досягненню цієї мети. Для цього навчання має спиратися на принцип індивідуалізації навчання при плануванні і організації роботи студентів. Індивідуально-особистісний підхід виходить з того, що кожна особистість унікальна, і головним завданням педагогічної роботи є створення умов для розвитку її творчого потенціалу. Цей принцип означає визнання студента активним суб'єктом навчально-виховного процесу. Він передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, інтересів, життєвого досвіду. Дотримання зазначеного принципу необхідно для визначення викладачем «межі можливостей» кожного студента, його індивідуальних цілей і рубежів їх досягнення, чим забезпечується шлях до успіху.

Пошук шляхів реалізації зазначених принципів дозволяє підвищити активність студента як суб'єкта виховного процесу, розширити межі свободи, самовизначення особистості. Свобода вибору, ініціативність та включеність студента в процес організації та управління навчання, орієнтація на успіх для всіх і кожного мають за мету здобуття прагнення до саморозвитку, здатності розвитку самоорганізації на етапах партнерства. Етапи становлення партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти – це система послідовно розгортаються дій, кожне з яких

спрямоване на вирішення приватної завдання і може бути розглянуто як певний «крок» в напрямку до цілей і цінностей партнерства.

Перший етап становлення партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти – етап усвідомлення партнерства, мета якого залучити студентів до цілям і цінностям партнерства, створити умови для розвитку емоційно особистісної взаємодії між викладачем та студентом як передумови формування партнерства. Цей етап передбачає усвідомлення студентом себе як партнера в навчанні, що має велике значення для подальшого становлення партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, так як активізує мотиваційні чинники самовизначення в спільну діяльність. створення ситуації націленості на успіх для всіх і кожного, формування емоційно особистісної включеності викладача та студента в процес навчання, розвиток емоційного контакту, внутрішньої мотивації, підготовка до участі у вирішенні колективних завдань – головні завдання етапу усвідомлення партнерства.

На цьому етапі викладач виступає як помічник, організатор процесу навчання. Розвиток націленості на успіх задають такі засоби, як: самопроєктування кращого шляху досягнення заданих цілей навчання (реалістичних, ясних, значущих та тих, що відповідають рівню учнів), особливостей методики проведення занять, а також прогнозування успішності навчання; бесіда з виявленням розуміння, «руху думки» студента з метою посилення неформальних аспектів, формування у студентів установки на власну діяльність як діяльність рівного партнера в пізнавальному процесі.

Усвідомлення себе партнером означає набуття студентом активної особистісної позиції, на основі якої відбувається формування і розвиток навичок партнерства на другому етапі – етапі розвитку партнерства. Така позиція передбачає насамперед самостійність в ухваленні рішень з різних

питань, тому основна стратегія співробітництва на цьому етапі – рух в сторону самостійності.

Розвиток самостійності учня є поступовим, постійно заохоченим процесом. Викладач стає організатором, координатором та співучасником колективної діяльності. Найбільш важливим завданням є знаходження оптимальних способів вести студентів до поступово зростаючої самостійності. Ми розглядаємо ситуації вибору, стимулювання ініціативи та націленості на успіх з точки зору посилення самоорганізації студентів, самостійної роботи як «пізнавальної діяльності, яка включає не лише дії по виконанню вправ різного типу, але і дій самостійного регулювання і управління навчальною діяльністю в цілому» [35, с. 14]. Включення самостійної роботи в навчальний процес здійснювалося в двох варіантах: самостійна робота в групах і самостійна індивідуальна робота. Обидва варіанти передбачають спеціальну організацію навчального процесу з опорою на особистісно-діяльнісний підхід, в результаті чого відбувається «поступове нарощування функцій» студентів в різних ланках діяльності завдяки вищезгаданим ситуаціям.

Сенс групової роботи, яка домінує на цьому етапі, полягає в спеціально створеному середовищі. Завдання викладача – стати ефективним партнером студентів з навчального процесу і допомогти їм розвинути здібності до співпраці, оволодіти навичками партнерства в навчанні, які по достоїнству оцінені в суспільстві. Його дії полягають в тому, щоб:

- пояснити мету майбутньої роботи;
- забезпечити гнучкий розподіл студентів по групах, з огляду на їх переваги;
- розмежувати навчальний матеріал, запропонувати студентам для вибору проблемні, творчі ситуації;
- здійснювати підтримку діям студентів в ході групової роботи;
- брати участь в роботі груп, спонукаючи їх до активного спільного пошуку;

- забезпечити обговорення результатів перед усіма учасниками та підведення підсумків.

Таким чином, весь процес становлення партнерства розглядається як рух від одного етапу до іншого на основі персональної відповідальності, незалежності (автономності), творчій співучасті викладача та студента і взаємної зацікавленості в їх інтелектуальному, професійному та морально-діловому просуванні. У результаті, і з боку студента, і з боку викладача відбувається освоєння позиції партнера.

2.2. Система засобів щодо реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи

Побудова рівноправних та збалансованих взаємовідносин в освітньому процесі можливо як в ході вивчення блоку гуманітарних, загальнонаукових дисциплін, так і спеціальних. Можливість створення ціннісно-комунікативного поля взаємодії на заняттях з дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» орієнтує на діалог, досягнення консенсусу у зовнішньому та внутрішньому середовищі, сприяє формуванню у майбутніх фахівців тих якостей, які складають ядро партнерства: активну творчу позицію, комфортність у взаємодії, здатність до участі в діалозі, до спільних дій, автономність, відповідальність.

Провідний принцип комунікативної спрямованості, що є стратегічним положенням дозволив сконструювати систему засобів на основі діалогових технологій.

Створення позитивно емоційної навчальної взаємодії «викладач – студент» на першому етапі має велике значення, так як в ситуації, коли міжособистісна взаємодія «страждає», знаходиться на нулі, дуже важко освоювати нововведення. Оскільки перед педагогом та студентами стояло завдання оволодіння новими формами взаємин, то рівень взаємодії, що вже має певний «запас взаєморозуміння», повинен був стати фундаментом для їх

побудови. Для вирішення цього завдання на першому етапі ми орієнтувалися на певні моделі організації занять, засновані на взаєморозумінні, взаємодії та особистісній залученості в процес навчання. Провідним засобом на першому етапі була ситуація навчання в парах як підготовчий етап для групової діяльності з метою формування спрямованості на партнера.

Для реалізації означеної мети ефективними виявляються такі завдання, які заохочують суб'єктивні реакції, завдання, при виконанні яких задіяні сфери емоційних і естетичних переживань, представлена особистість студента. Крім того, мета цих завдань – познайомити студента з самим собою. Вона формує потребу пізнати себе: чи впевнений він у собі, чи задоволений навчанням у закладі вищої освіти, як він ставиться до закладу вищої освіти, що він цінує в людях, який стиль його спілкування. Це неформальні дискусії, діалоги, інтерактивні ігри, інтерв'ю, проведення опитувань думок. Вони стимулюють студентів висловлювати власні почуття, міркувати над власними переконаннями та цінностями. Такі форми навчання несуть в собі можливості для розвитку внутрішньої мотивації (задоволення від діяльності, пізнавальний інтерес), що сприяє усвідомленому запам'ятовуванню та сприйняттю, зацікавленому засвоєнню.

Активність і зацікавленість виявляється у тому випадку, коли студенти ведуть обговорення з точки зору їх особистого досвіду і емоцій, використовують досліджувану мову, розповідаючи один одному про себе, щоб краще пізнати один одного. Індивідуальне світосприйняття служить джерелом виникнення інтересу та поваги до іншої особистості і реалізується в спілкуванні. Однак якщо студенти не хочуть висловлювати власні почуття, їх стриманість в цьому плані потрібно поважати, надаючи право вибору більш формальним темам.

Робота в парах, коли «один вчить іншого», була змодельована відповідно до стратегії проблематизації, яка передбачала виклад навчального матеріалу таким чином, щоб студенти могли прийняти проблему, що створює передумови для аналізу варіантів її вирішення та оцінки варіантів її

вирішення. Для створення проблемних ситуацій використано методичний прийом постановки проблемних завдань: критичне мислення, припущення, здогад, знаходження подібностей та відмінностей, ранжування за порядком, відкриття, інтерпретація, судження, перенесення інформації. Всі ці ситуації «взяті з реального життя», типові для спілкування і є важливим показником готовності до оволодіння дисципліною «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні». Вони сприяють розвитку таких пізнавальних умінь при вирішенні колективних завдань, як спостереження, вибір, антиципація, аналіз одержуваної інформації та вміння критично ставитися до неї та обговорювати її з партнером.

Невід'ємним компонентом проблемних завдань є оцінна реакція, як важливий показник готовності студента до спілкування. Вона розвивається за допомогою таких завдань-звернень до студентів як, дайте оцінку, висловіть власне ставлення, думку, розуміння, дайте власне трактування події, факту, явища, образно уявіть, що тут більш цінне і значуще для вас, складете, придумайте. Дискусійні завдання на основі методу оцінки цінностей, які дозволяють заявити про себе, дізнатися про інше, зорієнтуватися на іншого, збагатити в ціннісному відношенні один до одного були корисними і популярними і серед студентів.

Зупинимось на деяких вправах з виразом власної оцінки та вибору відповідного переконання і поведінки, які використовуються нами в процесі проведення експерименту.

Наприклад, «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», де студенти виконують вправи «Стиль життя», яка пропонує зробити вибір між предметами, які дуже важливі для студентів в житті. Студентів просять принести на заняття три таких предмета або фотографії цих предметів. Працюючи в парах, студенти пояснюють один одному їх застосування, розповідають, чому вони їм потрібні. Потім партнери порівнюють свій вибір, знаходять відмінності і подібності.

Вправа «Незакінчене речення» дозволяє навчальним краще пізнати один одного. Виконується вправа за способом організації дискусії «цибулина». Студенти внутрішнього і зовнішнього кіл в парах починають вести обговорення з першого речення. Потім студенти зовнішнього кола пересуваються по колу вліво і друге речення обговорюють вже з новим партнером. Кожен студент отримує список незакінчених речень, в яких пропонується висловити своє «я», висловити іншій людині своє самопочуття, думка. наприклад:

Я краще себе почуваю, коли люди ..., Я не цікавлюся ..., Мені подобаються люди, які ..., Найбільше мене турбує ..., Я хотів би бути більш ... і менш ..., Я думаю, мої діти будуть ..., Я завжди вважав, що навчання – це ..., Мені здається, людина може бути щасливою, якщо ... та ін.

Такі «Я–повідомлення», якщо користуватися психологічним терміном, може щиро зробити людина, яка не боїться втратити статус в групі, який відчуває психологічну підтримку викладача і членів групи, людина вільна, позбавлений страху. Повідомляючи іншому про себе, про своє ставлення до тих чи інших явищ, вони як би уточнюють для себе, яке ж саме це відношення і переваги, усвідомлюючи своє автономне «Я». Ось деякі студентські «Я–повідомлення»:

- Я краще себе почуваю, коли люди навколо посміхаються.
- Мені подобаються люди, які розуміють мене.
- Мені здається, людина може бути щасливою, якщо щасливі його близькі.
- Я думаю, мої діти будуть розумнішими і красивіше мене.
- Я хотів би бути більш впевненим і менш ледачим.
- Я завжди вважав, що навчання – це велика праця.

При роботі над обговорюваною проблемою корисно застосування завдань, які засновані на критичному мисленні – усвідомленому сумніву тих чи інших положень, думок і висловлювань. Наприклад, після читання тексту формулюються наступні можливі питання для обговорення в парах:

- Є ця думка істинною чи удаваною?
- Чи є в тексті відповідь на дане питання?
- Суттєві деталі змісту тексту або другорядні?
- Критичне мислення дозволяє формувати «небайдужих» учнів, готових думати, вирішувати проблеми мовою.

Використання такого прийому як ранжування, тобто розташування предметів, людей або понять відповідно до даних критеріями або власних дає студентам можливість висловити і обґрунтувати свою думку.

Застосування завдань типу «перенесення інформації» можливо в двох основних видах: деконтекстуалізація – з тексту в наочне зображення та контекстуалізація – з наочного зображення в текст. Наприклад, працюючи в парах, студенти виробляють загальний сюжет оповідання за картинками, фотографіями, за ключовими словами, за наявними предметів.

Слід підкреслити також, що багато проблемних завдання були спрямовані на виявлення причин і наслідків подій і вчинків, на систематизацію інформації, на гіпотетичні міркування – «Що, якщо ...?». Наприклад, студенти отримують картки, де написані різні дії. Зміст цих речень може відображати досліджувані теми, що хвилюють студентів проблеми, актуальні завдання. Кожен студент самостійно обмірковує і записує можливі наслідки цих дій, до яких вони приведуть через кілька днів, через рік і через 20 років. Потім студенти об'єднуються в пари і діляться власними припущеннями. Після порівняння та оцінки власних думок студенти обмінюються картками, так як речення у кожної пари різні. Взаємообмін завданнями може доповнюватися вибором партнера для обговорення проблеми, тобто може використовуватися «прийом динамічних пар» (В. Дьяченко). Сенс завдання «Наслідки» – в розвитку творчого мислення, вміння «бачити проблему», оцінювати, осмислювати можливі наслідки різних дій.

Цінність подібних завдань полягає в тому, що вони стимулюють студентів до саморефлексії, до «праці душі» (по В. Сухомлинському), до

відкриття свого ставлення до певних результатів діяльності людини, до культури рідної країни та інших країн.

До незвичайних ситуацій відносять також різного роду театралізації. Останній прийом можна проілюструвати на прикладі, який сприяє розвитку уяви, утворення звички передчуття. Викладач просить відповісти студентів на такі питання, які спонукають до вільного роздумів з фантазією про те, що могло б статися з ними або з їх довкіллям, наприклад, що б сталося:

- якби люди змогли контролювати погоду?
- якби комп'ютери дегустували страви?
- якби телепортація стала реальністю?
- якби зникли всі небезпечні хвороби?
- якби ви опинилися на безлюдному острові?
- якби вас запросили працювати у ЗВО?

Подібні стимулюючі питання допомагають навчати студентів міркувати в термінах ймовірності, пробуджувати потужну цікавість і допитливість, прагнення знати, що трапитися, якщо. Відповіді студентів свідчать про те, що вони прагнуть визначити соціальні та особисті наслідки зазначених дій, не бояться відповідати чесно, роблять припущення і будують припущення:

– Якщо б зникли всі небезпечні хвороби, то люди стали б жити довше. Але населення б на Землі збільшилася, і могли б з'явитися інші проблеми. – Якщо б телепортація стала реальністю, зникли б багато проблем, пов'язаних з переміщенням в просторі. Це мрія, яка скоро стане реальністю, як стали реальністю багато звичних і необхідні речі.

Так студенти в власних відповідях розкріпачуються, отримують змістовну свободу, вчать ризикувати, не боячись помилитися. Викладач показує своє захоплення, коли студенти оригінально і успішно висловлюються, проявляє щире зацікавлення, даючи можливість студентам повірити в себе, власні сили і педагога. Дискусійність неформального характеру приваблива тому, що сам факт участі в ній переводить студентів в

статус, ближчий до викладача, дає можливість аналізувати хід взаємодії учасників на міжособистісному рівні, розвивати комунікативну компетенцію студентів. На розвиток комунікабельності студентів, вміння взаємодіяти в процесі спілкування були спрямовані також інтерактивні ігри, які знімають напругу, прогнозують групову динаміку і націлені на згуртування групи, її орієнтаційної єдності (Додаток А).

Практика показала, що навчання в парах несе з собою продуктивний, творчий потенціал для розвитку ефективного кооперативного навчання. При вирішенні проблемних ситуацій друг з другом студенти вчилися долати зустрічаються труднощі, діяти в умовах невизначеності, мислити логічно, приходити до спільним рішенням, привчалися до самостійного творчого пошуку потрібних знань. Студенти, яких ми віднесли до низького рівня розвитку, брали мети спільної діяльності як власні при роботі в парах, але не завжди проявляли чітку узгодженість дій, не могли вийти із складних ситуацій без допомоги викладача, не могли налаштуватися на співрозмовника. Вони уникали спілкування на неформальні теми, іноді проявляли сором'язливість, боязкість, страх перед оцінкою оточуючих, не виявляли явного прагнення виступити ініціаторами діалогу. Студенти середнього рівня успішніше справлялися з проблемними завданнями, демонструючи готовність до партнерства, спрямованість на партнера, установку на сприйняття іншої точки зору, цікаві, сміливі, оригінальні, щирі відповіді.

Насичення навчальної діяльності різними емоційними методичними прийомами з домінантою діалогового початку було спрямоване на те, щоб «оживляти» справжні емоції в освітньому процесі, на кожному занятті. «Комунікативна атака» та «незвичайна ситуація» сприяли формуванню у студентів бажання, потреби у висловлюваннях, спілкуванні один з одним і з викладачем, обміні думками про прочитане, побачене або почуте.

Таким чином, усувається психологічний бар'єр, створюється позитивна мотивація для спілкування, атмосфера доброзичливості. Дискусії, діалоги,

опитування – це засоби демонстрації елементів комунікативної компетентності, яка так необхідна для комфортного спілкування. Вони сприяли міжособистісному згуртуванню і вмінно налагоджувати міжособистісну комунікації. Студенти поступово накопичували позитивний комунікативний досвід партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, прагнули стати в більш відкриту позицію. Показником відкритості студентів з'явилися їх відверті відповіді на питання викладача. Висловлюючи власні думки, студенти пізнавали себе, набуваючи все більшої суб'єктності як особистісної освіти. Будучи емоційно залученими в ситуації спілкування за допомогою перерахованих вище прийомів і форм роботи, студенти першого рівня демонстрували бажання і можливість спілкуватися, що приносило їм емоційне задоволення. Передача емоційного настрою з боку викладача викликала у відповідь емоційне ставлення студентів до дій педагога, що сприяло встановленню емоційного співпереживання. Найбільш часто пережиті студентами першого рівня емоції були інтерес і подив. Поступово, при заохочувальній підтримки викладача, студенти наважувалися на вираз нетрадиційних ідей, на вільні висловлювання, навіть в тих випадках, коли вони не були впевнені в їх правильності. Студенти стали легше вступати в контакт, відчували себе більш натхненними. Таким чином, зміни торкнулися всіх компонентів, однак, на першому етапі найбільший розвиток отримали емоційний і мотиваційний компоненти.

Другий етап, етап розвитку партнерства, припускав розширення простору співробітництва в діалозі «викладач – студент», «студент – студент» з орієнтацією на вищі кінцеві результати, передачу знань один одному, знань і стимулювання взаємодопомоги між студентами і оволодіння технологією самовизначення в освітньому процесі. На цьому етапі акцент був зроблений на ефективну і продуману організацію навчання на основі ситуацій навчання в малих групах, реалізації яких сприяли навчанню у співпраці, рольове спілкування. Вони дають можливість включати студентів і

викладача в процес колективної творчої розумової діяльності з вирішення виникаючих проблем, надають великі можливості для активного взаємонавчання в групі, коли «кожен навчає кожного». Групові форми навчання становлять великий інтерес з точки зору формування у студентів вміння працювати в команді.

Ідея організації освітнього процесу в малих навчальних групах або навчальних командах набула широкого поширення серед дослідників проблем освіти (С. Григор'єв, В. Дьяченко, Е. Маргуліс, А. Раевскій, М. Чошанов, І. Чередов і ін.).

Переваги групового навчання визначаються взаємодією студентів в групах «з педагогічними наслідками глибшого залучення студента, підвищеною самоповагою, більш невимушеною обстановкою, більшою впевненістю і подальшим бажанням ризикувати завдяки привабливій соціально-емоційній атмосфері на занятті» [96, с. 8]. Навчання у співпраці на наших заняттях ми організовували з урахуванням дидактичних умов, які стосуються принципів навчання, способів комплектування груп, вимог до навчального матеріалу, функцій педагога.

Організація роботи в групах будувалася на наступних принципах:

- Робота на заняттях здійснюється в невеликих групах – від 3 до 6 осіб.
 - Кожна група отримує своє завдання. Завдання можуть бути однаковими для всіх груп або диференційованими.
 - Усередині кожної групи між її учасниками розподіляються ролі.
 - Процес виконання завдання в групі здійснюється на основі обміну думками, оцінками.
 - Вироблені в групі рішення обговорюються усіма студентами.
- Правильна, продумана комплектація груп – запорука успішної організації даної форми навчання. За способом формування розрізняють групи: формальні (сформовані за спеціальними критеріями для вирішення конкретного навчального завдання), неформальні (укомплектовані за принципом симпатії чи дружби, або просто за територіальним принципом),

базові (сформовані для вирішення довгострокових навчальних завдань протягом семестру).

Ідею навчання у співпраці ми реалізовували, використовуючи такі варіанти, як навчання в команді. Навчання в команді було представлено двома різновидами: індивідуально-групова діяльність і командно-ігрова. Цей підхід ми застосовували частіше на заняттях при оволодінні новими граматичними, лексичними засобами, при формуванні здатності читати автентичні тексти, використовуючи різні стратегії.

При організації індивідуально-групової діяльності студентів ділили на групи по 3-4 людини відповідно до вище викладеними принципами формування груп. Після пояснення викладачем граматичного матеріалу студентам пропонувалося, працюючи в групах, закріпити його, спробувати розібратися в деталях. Таким чином, організовувалася практика по формуванню орієнтовної основи дій. Групі давалося одне завдання, але кожен член групи виконував свою частину з урахуванням свого рівня навченості і можливостей. При цьому виконання кожного завдання коментували студентом і контролювалося всією групою. Викладач ставив студентів в такі умови, при яких успіх чи неуспіх одного відбивався на результатах всієї групи, так як оцінка в балах за виконання цього загального завдання ставилося одна на групу. Це стимулювало всіх членів команди стежити за успіхами один одного та своєї команди, приходити на допомогу своєму товаришеві в засвоєнні, розумінні матеріалу так, щоб кожен відчував себе експертом і отримував задоволення від співучасті в спільній справі.

Рівні можливості для досягнення успіху означали, що кожен студент приносить бали власній групі. Таким чином, група порівнювала власні результати не з результатами інших груп або студентів, а з власними, раніше досягнутими. При цьому підході необхідно враховувати важливий момент – оцінюються іноді не лише знання, скільки зусилля, які витрачені на досягнення необхідних результатів. Після виконання завдань усіма групами

студенти індивідуально виконували тест на перевірку нового матеріалу вже з персональної оцінкою кожного, яка не впливала на результати групи.

Другий вид діяльності – командно-ігрова – являє собою різновид навчання в команді. Групова робота відповідно до цього варіантом була організована так само, як і в попередньому випадку, але замість індивідуального тестування між командами проводились змагальні турніри, під час яких студенти виконували диференційовані за складністю та обсягом завдання. Переможець кожної команди приносив власній команді однакову кількість балів, незалежно від рівня підготовленості студентів. Це означало, що всі мали рівні шанси на успіх для своєї команди.

На етапі творчого застосування мовного матеріалу ми застосовували метод «американської мозаїки». Наприклад, при роботі над темою «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» студентів поділяли на групи кількістю 4 людини. Кожен студент отримував свій рекламний текст, що містить опис місця проведення двотижневих канікул. Потім студенти, які вивчають одне і те ж запитання, але працюють в різних групах, зустрічалися для обговорення переваг та недоліків власного виду подорожі. Це – «зустріч експертів», після якої вони поверталися в власні групи і представляли членам груп інформацію, свою думку і думку співрозмовника з даного питання. Ті в свою чергу розповідали про власну частину завдання. Щоб вибрати один вид подорожі, який підходив для всіх разом, враховуючи інтереси кожного, студенти уважно слухали власних партнерів по команді і робили необхідні записи. Студенти приймали рішення не шляхом голосування, а шляхом висунування хороших аргументів. Щоб вирішити, який вид найкраще влаштовує всіх, студенти вивчали всі деталі, малюнки, цифри, всі позитивні і негативні моменти, які були вказані в рекламному проспекті. Потім кожна група повідомляла про своє рішення і приводила власні аргументи вибору. Викладач і члени інших груп задавали питання і виступали з коментарями. У кінці загальне обговорення про можливості подорожі під час канікул з використанням життєвого досвіду студентів виходило на рівень

самоорганізується дискусії. У даному прикладі при відборі навчального матеріалу ми враховували проблемний характер завдання, можливість поділу його на підпункти, допущення різних точок зору, розбіжності позицій. Партисипативний підхід розглянуто досить інтенсивно завдяки такому прийому, як засідання експертної групи, яке представляє собою згорнуту форму дискусії.

Зазначимо, що у світовому педагогічному досвіді набули поширення інші види дискусій: «круглий стіл», «форум», «симпозіум», «дебати», «судове засідання». Безумовне правило ведення дискусії – утримуватися від якого б то не було схвалення або несхвалення (прихованого або відкритого), але не залишати без уваги нелогічність міркувань, явні протиріччя, які не аргументовані висловлювання. У процесі керівництва ходом дискусії основним засобом в руках педагога є питання – «відкриті», стимулюючі мислення, що не припускають короткого однозначної відповіді; «Дивергентні», що не припускають єдино правильної відповіді, які спонукають до пошуку, «оціночні» пов'язані з виробленням власної оцінки того чи іншого явища. Стимулюючі питання належать до прийомів введення в дискусію поряд з рольовою грою, демонстрацією фільму, використанням поточних новин, описом конкретного випадку (М. Кларін). За допомогою стимулюючих питань-завдань традиційні теми, обговорювані на наших заняттях, ставали проблемними (Додаток А).

Так як на роботі малих тимчасових груп та парній роботі засновані практично всі рольові ігри, то комунікація – гра, способом організації якої є рольова ідентифікація, також була важливим засобом на даному етапі. Рольова гра, що представляє безмежне педагогічний простір, це метод, який найкращим чином дозволяє кожному члену групи проявити свою індивідуальність, досягти відповідності зовнішньої поведінки власних внутрішніх переживань. Програються ситуації можуть бути схожі з життєвими (наприклад, інтерв'ю при отриманні вакантної посади тощо), а можуть і відрізнятися від них (наприклад, зустріч із завідувачем кафедри,

директором інституту). Є умови гри, які обговорюються перед її початком, але це не означає, що їх не можна змінити – доповнити, звузити або розширити. Підготовлені рольові ігри можна зробити більш спонтанними, використовуючи прийом «роль – слухання», де студенти працюють в групах по четверо [99, с. 105]. Така можливість «плаваючих» правил гри теж стає одним з правил віртуального світу гри. Так, за допомогою гри людина вчиться змінювати правила навколишнього життя.

Більш складний вид завдання є вільна (спонтанна) гра, де студенти повинні діяти і говорити без попередньої підготовки. Наприклад, в таких іграх, як «Приховане речення» йде тренування в «нав'язуванні» або зміні теми розмови, використання певних комунікативних стратегій, прийняття відповідних рішень, відкривається простір для розвитку здогади, ініціативи і творчості (Додаток В).

Велике значення мають різні прийоми початку рольової гри, наприклад, пантоміма, використання предметів, фотографій, звуків, текстів, картинок, музично-ритмічних елементів, засновані на принципі супроводу власне навчального матеріалу позитивної фонової інформацією, яка сприяє утворенню позитивних емоційних станів, пережитих на занятті. Досить часто в нашому випадку був присутній прийом використання предметів, колаж і пантоміма (Додаток В).

З огляду на емоційну спрямованість цих прийомів, викладач з неприхованим задоволенням бере участь в них нарівні зі студентами. У свою чергу це викликає у студентів живий емоційний відгук і бажання взяти безпосередню участь. Пантоміма пов'язана з розвитком здогади, імпровізації, спостережливості. Крім цього, вона нагадує учнем про важливість використання жестів і міміки при спілкуванні. Ця вправа вимагає певної сміливості, впевненості від студентів, тому пропонувати його потрібно обережно, з огляду на рівень товарищескості учнів. Спочатку його виконує лише частину групи. Викладач бере участь в таких видах роботи нарівні зі студентами, з гумором ставиться до невдач студентів, які не концентрує на

них уваги. Здійснюючи таку психологічну підтримку, він створює позитивний емоційний простір, заохочуючи, таким чином, менш активних учасників на більш впевнені дії. Прийом використання предметів сприяє творчій рольовій грі, допомагає використовувати студентам свою уяву і підтримувати корисне обговорення із застосуванням міждисциплінарного підходу.

Творче рольове спілкування вимагає розвинених соціальних умінь, освоєння різних комунікативних стратегій. Тому в деякі рольові ігри включено запропоновані Р. Мильруд і І. Максимовою елементи соціального тренінгу, наприклад: кожен студент отримує фразу і намагається швидше зайняти відповідне місце в «оповіданні»; учасники намагаються представити, що думають про них інші учні; учасники звертаються один до одного з ввічливими проханнями; ті, яких навчають, уважно слухають партнера, киваючи на знак згоди і висловлюючи згоду з ним; працюючи в парах, висловлюють один одному подяку за надану раніше послугу, допомогу, підтримку; навчаються поступатися один одному в суперечці; навчаються правильно реагувати на «емоційну фразу» партнера [59].

Ще одна перевага ігрового середовища полягало в тому, що вона дозволяла відтворити не лише мовну, а й соціокультурну ситуацію мови країни. Тому разом з мовою здійснювався процес засвоєння основних елементів культури країни. Так як учасники гри самі вже носії своєї власної культури, то ігрові елементи вбудовуються в контекст міжкультурної комунікації. Саме в цьому контексті складається психологічна і емоційна цілісність групи, без якої неможливі процеси взаєморозуміння [99, с. 102-108]. При цьому знижується рівень тривожності, замкнутості, ворожості – факторів, що негативно впливають на здоров'я студента, а це вже показник безпеки педагогічного процесу.

Таким чином, робота в малих групах виправдала себе як ефективний засіб, завдяки якому формувалися передумови для встановлення ділової взаємодії між викладачем і студентами і між самими студентами. Цінність

всіх методів, які використовувалися в роботі малих груп, полягає в тому, що студенти опановують здібностями до спільних дій, колективного придбання знань; розвивають пошукову активність; навчаються вести дискусію, слухати і чути співрозмовника, відстоювати свою власну думку і прислухатися до чужої думки. Формується критичне мислення, виробляються навички взаємоконтролю.

Наші спостереження і аналіз результатів навчання за методикою співпраці показали, що разом вчитися не лише легше і цікавіше, але й ефективніше. Велика частина студентів була зацікавлена як в успіхах кожного члена групи, так і групи в цілому.

Вивчення мови здійснювалося через залучення до вирішення завдань. Успішне їх завершення приносило задоволення та підвищувало впевненість студентів. Орієнтація на успіх, створення загальної і персональної стійкої ситуації успіху робило процес навчання більш привабливим, що приносять задоволення і студенту, і викладачеві. Було помітно прагнення студентів низького рівня частіше висловлювати власну точку зору, відстоювати її, порівнювати між собою. Проведення навчальних дискусій давало можливість студентам самим приймати рішення, аналізувати виникаючі ідеї і підходи, будувати дії відповідно зі власними рішеннями. Під час підготовки висловлювань при вирішенні мовних завдань студенти висловлювали як індивідуальне, так і колективне думку з обговорюваного питання, усвідомлювали багатозначність вирішення проблеми, отримували можливість проявити себе, відчувати радість визнання і підтримки.

Пошук образності, виразності, яскравості за допомогою рольового спілкування сприяв міжособистісному згуртуванню і вмінню налагоджувати міжособистісні комунікації. Рольова гра – це не просто репетиція ситуацій з майбутньої реальному житті, це засіб розвитку співробітництва з присутністю духу суперництва, засіб не лише зовнішнього, але і внутрішнього орієнтування. Маска рольової гри, по-перше, дозволяла вийти за межі мимоволі обмеженого спілкування в аудиторії, а, по-друге,

приносила полегшення, емоційну розкутість, віру в власні особистісні можливості, можливість лабільності способів спілкування, впевненість і велику свободу більш сором'язливим студентам, в нашому випадку, студентам першого рівня.

Короткострокові ролі і статусні позиції, що з'являються у студентів під час групового навчання утворюють «соціальну матрицю», всередині якої різні індивіди по-різному будують свою поведінку. Завдяки механізму статусно-рольової взаємодії, якого навчають з пасивного об'єкта перетворюється на учасника, в більшій чи меншій мірі, архітектора навчального процесу. Ролі як, виявилось, часто збігалися з виділеними нами рівнями. Наші спостереження за вибором ролей показали, що студенти високого рівня були дуже активні в групі: підтримували дискусію, вносили речення, задавали питання, тобто, частіше виконували роль ініціатора. Студенти середнього рівня часто займали позицію посередника, який прагне знайти компроміс між різними позиціями; студенти низького рівня часто або займали консерваторську позицію, або вважали за краще мовчки стежити за ходом дискусії. У зв'язку з цим і участь у вирішенні колективного завдання було нерівнозначних. Природну рівність, добровільну відповідальність викладача та студента як партнерів при навчанні і рівнозначну участь у вирішенні колективної проблеми ми намагалися забезпечити на третьому етапі.

На третьому етапі – етапі співтворчості (власне партнерства) вирішувалися наступні завдання: розвиток вміння розподіляти колективну задачу адекватно індивідуальним можливостям та здібностям; отримання власного досвіду інтелектуальної діяльності; усунення залежності студента від викладача шляхом самоорганізації; розвиток культури спільної оцінки, адекватної самооцінки. Третій етап вимагав більш розвиненого почуття автономності в ухваленні рішень, припускав заняття самоаналізом.

Основним засобом для вирішення цих завдань було вибрано проєктне навчання, яке засноване на принципі спільного навчання, пошуку і додатки

власного досвіду. Воно передбачає комбінування видів самостійної роботи, активізацію самостійної роботи з різним дидактичним матеріалом, нетрадиційні форми оцінки. Вибір обумовлений також тим, що технологія навчання у співпраці створює необхідні умови для переходу до цієї інноваційної форми навчання, сприяючи розвитку колективно-творчій діяльності і одночасно формування таких якостей особистості, які не можуть бути засвоєні вербально. До таких якостей насамперед відносять вміння працювати в колективі, брати відповідальність за вибір, рішення, аналізувати варіанти вирішення проблеми, оцінювати гідності кожного варіанта рішення. І важлива особливість – відчувати себе членом команди – підпорядковувати свій характер, час, темперамент інтересам спільної справи. У першу чергу це відноситься до групових проєктів, коли працює невеликий колектив і в процесі його спільної діяльності з'являється спільний продукт.

На нашу думку, при організації проєктного навчання необхідно керуватися такими вимогами:

- Наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми або завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для вирішення.
- Практична, теоретична значущість передбачуваних результатів.
- Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.
- Структурування змістовної частини проєкту.
- Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, обговорення методів дослідження, оформлення результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, висновки [71, с. 6].

Проєктне навчання передбачає використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів. Вони надають можливість для вираження індивідуально-особистісних особливостей. Команди, сформовані за неформальними, формальним чи базовим ознаками, досліджують будь-яке питання навчальної теми з метою підготовки групового доповіді та подальшого виступу перед всією групою; вирішення

якої-небудь практично спрямованої навчальної завдання або виконання прикладного проєкту; проведення міні-дослідження, що вимагає творчого, винахідницької підходу. Реалізація проєкту вимагає постановки завдань високого рівня проблемності та надання малим групам повної самостійності пошукової діяльності, постійної взаємодопомоги і взаємопідтримки студентів за допомогою взаємоперевірок самостійних робіт, спільного виконання домашніх завдань, переказу один одному досліджуваного матеріалу, взаємовиправлення помилок, спільної підготовки до заліків тощо.

Для нашого експерименту ми використовували метод групового дослідження. Оскільки ми застосовували цей метод в групах 2 курсу, то вибір загального напрямку теми визначався професійною спрямованістю студентів Навчально-наукового інституту педагогіки і психології. Темами проєктів в мікрогрупах, які студенти вибирали самі, стали: Сучасні тенденції вищої професійної освіти. Модернізація сучасної вищої професійної освіти. Якість вищої професійної освіти та її критерії. Академічна доброчесність – дієвий інструмент забезпечення якості вищої професійної освіти. Розвиток вищої професійної освіти в Україні в контексті глобалізації, інтеграції і демократизації. Неперервна освіта як світова тенденція. Освіта дорослих. Освітні парадигми в умовах сучасних цивілізаційних змін. Університетська освіта. Історичні моделі університетів. Історія академічних ступенів. Університетська освіта як складова системи «університет». Парадигми і моделі університетської освіти. Дослідницький університет.

Не менш важлива сторона розробки проєкту теоретична і практична значущість передбачуваних результатів. Студенти усвідомлювали, що метою виконання кожного проєкту є створення конкретного продукту. Деякі групи вибрали дуже вдалі, незвичайні форми, наприклад рекламний проєкт нового відеофільму «Вища освіта дорослого населення в Україні», вікторина на тему «Модернізація сучасної вищої освіти».

Тема проєкту дозволила комбінувати види самостійної роботи, тому, з огляду на особисті переваги студентів, робота виконувалася як в групах, так і

в парах. Стратегія реалізації проєктів мала двоетапний характер. Перший етап складався з рамкового планування спільно зі студентами, де обговорювалися такі питання, як вибір теми, вибір джерел інформації, виділення окремих етапів роботи, визначення кількості учасників в мікрогрупах, а також термінів виконання проміжних і кінцевих результатів. Труднощі, що виникли на даному етапі, були пов'язані для деяких студентів з вибором теми, так як істотний вплив грав лінгвістичний фактор. Другий етап – це самоорганізація роботи в групах, тобто планування роботи без участі викладача. Диференціація засобів досягнення поставленої мети мала велике значення. Студенти розподіляли між собою обов'язки, встановлювали терміни виконання того чи іншого виду завдання, форму подання, тобто шукали свій шлях вирішення загального завдання для себе. Робота в колективі змушувала підлаштовуватися один під одного, розподіляти функції з виконання роботи між собою.

Проєкт – орієнтир, що допускає співтворчість викладача та студента і сприяє їх взаємному розвитку. Викладач – організатор процесу саморозвитку студентів, помічник – натхненника, консультант, який виконує наступні функції: допомагає в пошуку джерел, здатних допомогти їм в роботі над проєктом; сам є джерелом інформації; координує весь процес; підтримує і заохочує студентів; підстраховує їх, підтримує безперервну зворотний зв'язок, щоб допомагати студентам просуватися в роботі над проєктом; непомітно створює умови для розвитку міжособистісної взаємодії, найбільш сприятливих для успішного досягнення мети.

У зв'язку з вимогою до структурованості робота над проєктом включала шість етапів: підготовка, планування, прийняття рішення (дослідження), виконання, оцінка результатів, захист проєкту.

Освоюючи технологію проєктування, студенти набували власний досвід інтелектуальної діяльності. При вирішенні власних проблем, вони використовували такі способи обробки інформації, як аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, висновки. При захисті власних проєктів

вони виступали перед аудиторією, відповідали на запитання і готували власні, вчилися дотримуватися регламенту, висловлювали своє власне ставлення до проблем. Крім цього, студенти отримували навички роботи з літературою та інформацією. З огляду на той факт, що в сучасній освіті на роботу з інформацією робиться великий акцент, орієнтація на такі види діяльності видається дуже важливою. Робота з інформацією, з урахуванням величезних можливостей глобальної мережі Інтернет, стає вельми актуальною. Відвідуючи бібліотеки та Інтернет, студенти знаходять багато цікавого не лише за власною темою, але і за суміжною[35]. Всі три види активності були взаємопов'язані і різноманітні. При цьому студенти виконували проблемні, творчі завдання. У завдання були включені такі компоненти, як: організація процесу реалізації цих завдань (підбір матеріалу, форми роботи, демонстрація результатів виконаної роботи); самооцінювання та самоаналіз діяльності (перевірка, корекція помилок, підведення підсумків роботи).

Діяльність в робочих групах над проєктом допомагала студентам вчитися працювати в команді. При цьому у них вироблявся свій власний погляд на інформацію, на вибір своєї індивідуальної освітньої стратегії. Обмін досвідом, усунення домінуючої ролі викладача в процесі присвоєння знань і досвіду націлювали на емансипацію учня шляхом самоорганізації в процесі створення конкретного продукту або рішення окремої проблеми, взятій з реальному житті.

Як показала практика, ефективність всіх запропонованих засобів підвищується при дотриманні принципів взаємної поваги, свободи вибору, делегування повноважень і індивідуального підходу. Вони з'явилися методологічної опорою для створення ситуацій вибору, заохочення ініціативи, націленості на успіх як сприятливих умов, які полегшують процес навчання, сприяють підвищенню самостійної навчальної активності, встановленню ділових контактів між викладачем і студентом в атмосфері доброзичливості, взаємної підтримки та інтересу. Означені ситуації, метою

яких було формування єдиного підходу до розуміння особистості студента як суб'єкта навчання, були присутні на всіх етапах з якісним розходженням в їх характеристиках.

Вивчення дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» надає велику можливість для здійснення діяльності за вибором. Сам принцип навчання – комунікативний – сприяє реалізації цієї умови. Право вибору було засновано на використанні особистісного досвіду учнів, їхніх інтересів і включало вибір змісту, організаційних форм навчання, методу навчання, підходу до навчання. Вибір різних елементів змісту навчання здійснювався на етапі очікування дискусії на основі підходу, розробленим Грелл [102].

При проведенні групової роботи на заняттях студентам надавався вибір різноманітних способів організації груп, запозичених нами з зарубіжних джерел [17]. Це такі способи, як:

1. Проблема обговорюється в малих групах протягом кількох хвилин, потім рішення повідомляється всьому класу.

2. Експерти обговорюють проблему, потім група студентів (присяжні засідателі) задають їм питання, а потім приймають рішення з приводу даної проблеми.

3. Всі студенти сидять великим колом. В середині кола – п'ять стільців. На трьох з них сидять студенти з протилежними точками зору з обговорюваної проблеми. Вони починають дискусію. До них можуть приєднатися один-два студента, що відстоюють іншу точку зору. Студенти зовнішнього кола можуть замінити учасників дискусії внутрішнього кола, доторкнувшись до плеча, в разі, якщо вони відчують, що можуть вести дискусію більш продуктивно.

4. Студентів ділять на дві групи. Стільці розставляють подвійним обертом, студенти сидять на них обличчям один до одного. Після декількох хвилин обговорення студенти зовнішнього кола пересуваються на один стілець і продовжує дискусію з новим партнером.

5. Студентів розбивають на п'ять малих груп, де вони намагаються знайти спільне рішення проблеми. Кожна група вибирає свого доповідача, який, залишаючись в групі, вступає в дискусію з доповідачами інших груп.

6. Всі студенти пересуваються по аудиторії, вступаючи в розмову один з одним.

Пропонуючи студентам зіграти в цікаву гру, ми прагнули надати можливість творчого самовираження в тій формі, яка їм подобається. Ми надавали їм вибір, даючи можливість «приміряти» на себе різні ролі. Тут гра «працювала» на внутрішню орієнтацію.

Можливості вибору на третьому етапі визначалися особливостями проєктного навчання, яке було основним засобом розвитку партнерства на третьому етапі. Робота за проєктом передбачала вибір теми проєкту, типу проєктів (в залежності від домінуючого методу: дослідницький, творчий, рольово-ігровий, інформаційний), форми представлення результатів (відеофільм, драматизація, конференція, доповідь та ін.).

На третьому етапі студент та викладач поділяли також право здійснювати вибір підходу до навчання – заздалегідь спланованого або незапланованого. Раціональний і ретельно продуманий навчальний процес, орієнтований на навчальні цілі, не застрахований від несподіваних ситуацій, які зажадають коректив. Тому, він часто доповнюється незапланованим підходом до навчання, при якому процес навчання менш передбачуваний і менш визначений. Завдяки такій можливості студент перебуває в більш комфортному стані, знімається боязнь висловлювання, скутість, особливо на самому початку заняття. Наприклад, питання «З чого б ви хотіли розпочати сьогоднішнє заняття?» ставило їх перед вибором, змушував думати, порівнювати, аналізувати. Спонтанно виникають ситуації, ситуації експромту, імпровізації стимулювали самостійні висловлювання з актуальних тем і сприяли природному процесу запам'ятовування навіть найскладніших мовних явищ. Наш досвід надання студентам права вибору змісту, форм і методів навчання показав, що ця можливість не лише

стимулює їх до пізнавальної мотивації, а й істотно впливає на встановлення рівноправних, емоційно насиченої взаємодії між викладачем та студентами.

Свобода вибору суб'єктивно обмежується мірою впевненості педагога в відповідальності студента за наслідки власного вибору і ступенем ініціативного балансу в навчальному процесі. Ступінь особистої залученості та ініціативності студента визначалася різними можливостями для придбання знань: традиційних способів, ситуацій «чужого досвіду», набуття власного досвіду. Завдання викладача полягала в пробудженні, підтримці і заохоченні ініціативи студентів при вирішенні різних проблем на шляху розвитку особистого прагнення до знань, до відкриття нового. Студенти мали можливості для розвитку ініціатив різної якості: виконавської, пізнавальної, творчої. Виконавська ініціатива формувалася при організації режиму роботи з підручниками, словниками, роботи над новим звуком, новим граматичним матеріалом, при прагненні бути бажаним мовним партнером. Викладачеві в цьому випадку відводиться функція фасилітатора, а освітній процес вибудовується на основі характеристик пошукового підходу до навчання [36, с. 37]. Таким чином, мова йде про побудову власного досвіду, про розвиток творчої ініціативи.

Висновки до розділу 2

Процес реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи обумовлений не лише об'єктивними, а й суб'єктивними факторами. До них віднесено особистісні особливості учасників освітнього процесу. Це – готовність до освоєння викладачем новаторської позиції з точки зору відходу від патерналістських відносин до партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, новий соціально-психологічний образ сучасного студента, реальні потреби, освітні запити та інтереси студентів.

Дії процесуального характеру при реалізації моделі партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи передбачають системну організацію партнерства. Аналіз психолого-педагогічної літератури, показуює, що система організації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи включає:

- безпосереднє навчання з використанням нетрадиційних засобів навчання на основі партнерства;
- навчально-дослідницька діяльність викладача та студента, орієнтована на спільний науковий пошук;
- «повсякденна методика партнерської домінантності», що діє в рамках комунікативно-горизонтального середовища, що припускає морально-ділову установку на повагу, незалежність та деяку конкуренцію в стосунках між викладачем та студентом.

В умовах розвитку партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи на основі персональної відповідальності, незалежності (автономності), спільному творчому пошуку викладача та студентів і взаємної зацікавленості в їх духовному, професійному та ціннісно-діловому просуванні. Основна стратегія співробітництва на першому етапі – стратегія «наведення мостів», що дозволяє усунути психологічний бар'єр, створити позитивну мотивацію для спілкування,

атмосферу доброзичливості, емоційного благополуччя, які є передумовою для становлення партисипативного підходу у процесі навчання майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

Усвідомлення себе партнером означає набуття студентом активної особистісної позиції, на основі якої відбувається формування та розвиток навичок партнерства на другому етапі. Така позиція передбачає, перш за все, самостійність у прийнятті рішень з різних питань, тому основна стратегія співробітництва на етапі розвитку партнерства – рух в сторону самостійності. Це поступовий, постійно заохочений процес, спрямований на розширення простору співробітництва в діалозі «викладач–студент», «студент–студент», включення студентів та викладача в процес колективної творчої розумової діяльності з вирішення проблем, розвиток соціальних умінь, стимулювання взаємодопомоги між студентами, освоєння різних комунікативних стратегій, оволодіння студентами технологією самовизначення в освітньому процесі. За допомогою організації навчання у співпраці викладач як координатор і співучасник колективної діяльності веде студентів до поступово зростаючої самостійності.

На третьому етапі – етапі співтворчості (власне партнерства) навчання перетворюється в процес ділового спілкування рівноправних і рівноцінних партнерів – викладача та студента з орієнтацією на стимулювання самопомоги, на активізацію механізмів самоорганізації учня, на розвиток адекватної самооцінки результативності спільної діяльності як оволодіння рефлексивною культурою. Розвиток взаємодії викладача та студентів направлено на свідоме засвоєння моральних принципів і способів поведінки в суспільстві, розвиток довіри та взаємної вимогливості, відповідальності студентів за власну діяльність, розкріпачення самостійності особистості студента. Викладач виступає в ролі організатора процесу саморозвитку, тому основна стратегія – стратегія «відсторонення».

Успішність реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи розглянуто через призму особистісного розвитку

студентів. На розвиток означеного було спрямована систему засобів, які конструюються на основі діалогових технологій навчання з урахуванням цілей і завдань етапів в умовах широкого спектра стратегій співпраці викладача та студентів і дотримання принципів взаємної поваги та довіри, свободи вибору, делегування повноважень, індивідуального підходу.

Провідним засобом на першому етапі була ситуація навчання в парах як підготовчий етап для групової діяльності з метою формування спрямованості на партнера. Змодельована відповідно до стратегії проблематизації, вона забезпечувала розвиток таких пізнавальних умінь, як спостереження, вибір, антиципація, аналіз одержуваної інформації та вміння критично ставитися до неї і обговорювати її з партнером. Через обговорення, ігри, інтерв'ю, емоційно виразні прийоми формувалися елементи комунікативної культури студентів, необхідної для особистісного та професійного спілкування, розвивалися емоційно особистісна взаємодія між викладачем та студентом, що підвищувало самооцінку студентів, створювало особливу емоційний стан уваги, зацікавленості один до одного, бажання і готовності зрозуміти себе і «іншого».

На другому етапі акцент був зроблений на ефективну і продуману організацію навчання на основі ситуацій навчання в малих групах, які надавали великі можливості для активного взаємонавчання, створювали атмосферу колективного творчого пошуку та обговорення проблем. Досвід групової взаємодії сприяв розвитку таких якостей, як солідарність, вміння бути частиною цілого, вміння колективно планувати, організовувати, здійснювати і контролювати діяльність, бачити кінцеві результати, прогнозувати перспективи, приходити до спільного рішення.

Третій етап вимагав більш розвиненого почуття автономності в ухваленні рішень, припускав заняття самоаналізом, тому проєктне навчання як більш ефективний спосіб індивідуально-особистісного розвитку студентів було вибрано основним засобом для вирішення завдань на етапі співтворчості. Свідченням ефективності третього етапу стало розвиток

партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи при включенні в колективно-творчу діяльність, вміння працювати в команді, зросла відповідальність за власний вибір способів діяльності для досягнення поставленої мети, самостійність в оцінці достоїнств кожного варіанта рішення.

На всіх етапах створювалися ситуації надання студентам права вибору змісту, форм і методів навчання; стимулювання ініціативи (виконавської, пізнавальної, творчої); націленості на успіх всіх і кожного.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження з метою обґрунтування реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи дозволило отримати такі основні наукові результати.

1. Уточнено сутнісні характеристики партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми сутності партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи показав його релевантність організації найбільш продуктивних та особистісно-розвиваючих відносин між викладачем і студентом, що передбачає орієнтацію на такі цінності, як культура діалогу, здатність до самозмін, створення рівноправної збалансованої взаємодії у педагогічному процесі. Спираючись на основні цінності та цілі діалогу, загальні характеристики взаємодії як процесу, виокремлено такі структурні компоненти діалогічної взаємодії – діалогічні відносини, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, ціннісно-смісловий зв'язок.

Відповідно до означених характеристик, розглянуто діалогічну взаємодію як процес взаємовпливу викладача і студента з метою їх розвитку та саморозвитку на основі відкритої особистісної позиції, діалогічного розуміння як спільного пошуку, ціннісно-сміслового зв'язку. У рамках діалогічної взаємодії виникають та розвиваються різні відносини – співпраця, співтворчість, партнерство, стиль який регулюється системою цінностей, норм, обумовлених спільною діяльністю учасників освітнього процесу.

2. На основі виділених сутнісних характеристик діалогічної взаємодії як теоретичного орієнтиру дослідження розроблено модель реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи, що відображає особливості означеного процесу в умовах магістратури.

Встановлено, що специфіка партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи передбачає часткову тотожність (бути

частиною) та нетотожність (брати участь), що пов'язане з самовизначенням особистості у спільній діяльності, з усвідомленням власної самоцінності та цінності іншого.

Підтверджено адекватність та пріоритет партнерства у закладі вищої освіти визначають такі чинники, як відповідність новим завданням виховання й освіти у закладі вищої освіти та адекватність сучасним тенденціям розвитку суспільства, а також домінування партнерства серед інших форм діалогічної взаємодії, таких як персоніфіковане посередництво, тьюторство, консультування.

Партисипативний підхід у процесі підготовки викладача вищої школи віднесено до інноваційної форми взаємодії, оскільки саме становлення партисипативного підходу у процесі підготовки викладача знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності стосовно вищої професійної освіти. Таким чином, у нашому дослідженні використано розуміння партнерства як взаємин, організованих у процесі спільної діяльності щодо досягнення спільних цілей на принципах рівності, добровільності, взаємодопомоги учасників освітнього процесу.

Ціннісні орієнтири партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи виділено у взаємозв'язку двох складових – духовно-моральної і прагматичної, які визначають цілі партнерства: сприяти саморозвитку і професійному самовизначенню та забезпечити високий рівень освіченості. У моделі партнерства виділено такі компоненти, як: мотиваційний, емоційний, операційний, поведінковий.

Зміст компонентів моделі слугував підставою для характеристики рівнів партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи (низький, середній, високий). Всі компоненти мають певні показники, тому в діагностичних перевірках особливу увагу надавали тим із них, на яких базується успішне партнерство, а саме: активна творча позиція щодо у ставленні до себе та іншого (мотиваційний компонент), комфортність у взаємодії (емоційний компонент), відчуття ціннісної спорідненості, здатність

до спільних дій (операційний компонент) та особистісна незалежність (поведінковий компонент). Застосування різних діагностичних методик дозволило виявити та обґрунтувати зміст трьох рівнів особистісного розвитку студентів (низький, середній, високий) з точки зору розвитку якостей, що складають ядро партнерства.

Розроблену модель реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи може бути покладено в основу організації процесу становлення партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи при вивченні дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні» в умовах магістратури.

3. Визначено особливості реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи.

Підтверджено, що реалізація партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи обумовлено не лише об'єктивними, а й суб'єктивними факторами, такими як готовність та освоєння викладачем інноваційної позиції з точки зору відходу від патерналістської позиції до взаємодії партнерства, новий соціально-психологічний образ сучасного студента, реальні потреби, освітні запити та інтереси студентів.

Дії процесуального характеру при реалізації моделі партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи передбачають системну організацію партнерства, яка включає:

- безпосереднє навчання з використанням нетрадиційних засобів здобуття освіти на основі партнерства;
- навчально-дослідницька діяльність викладача та студента, орієнтована на спільний науковий пошук;
- «повсякденна методика партнерської домінантності», що діє в рамках комунікативно-горизонтального середовища, припускаючи морально-ділову установку на повагу, незалежність та певну конкуренцію в стосунках між викладачем та студентом.

Констатовано, що реалізація партисипативного підходу у процесі підготовки педагога вищої школи ґрунтується на основі персональної відповідальності, незалежності (автономності), спільного творчого пошуку викладача та студентів, взаємної зацікавленості в їх духовному, професійному та ціннісно-діловому просуванні. Процес становлення партнерства включає ряд послідовних, взаємопов'язаних етапів: етап усвідомлення партнерства, його розвитку та етап співтворчості, на якому відбувається освоєння активної творчої позиції у відношенні до себе та іншого, активізація мотиваційних чинників самовизначення в спільній діяльності, розширення простору співробітництва в діалозі «викладач – студент», «студент – студент», освоєння різних комунікативних стратегій, оволодіння технологією самовизначення в освітньому процесі, розвиток самооцінки, оволодіння рефлексивною культурою.

Успішність реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки педагога вищої школи розглянуто крізь призму особистісного розвитку студентів, «зміст» якого визначають якості, що становлять ядро партнерства в рамках виділених компонентів моделі партнерства: активна творча позиція, комфортність у взаємодії, здатність до участі в діалозі, до спільних дій, автономність, відповідальність.

4. Обґрунтовано систему засобів щодо реалізації партисипативного підходу у процесі підготовки педагога вищої школи.

На розвиток партисипативних якостей спрямовано систему засобів, які конструюються на основі діалогових технологій навчання з урахуванням цілей і завдань за використання широкого спектру стратегій співпраці викладача та студентів, дотримання принципів взаємної поваги та довіри, свободи вибору, делегування повноважень, індивідуального підходу. Кожен етап означеного процесу характеризується певними засобами, які спрямовані на зміну ціннісних і смислових орієнтирів у свідомості та діяльності викладача і студентів. На першому етапі увиразнюється пріоритет ситуації

навчання в парах, на другому – ситуації навчання в малих групах, на третьому – проєктне навчання.

У процесі вирішення наукової проблеми виявлено перспективи її подальшого розвитку. Проблема впровадження партисипативного підходу у процесі підготовки викладача вищої школи актуалізує ґрунтовні дослідження методологічного забезпечення означеного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Мн.: Университетское, 1990. 560 с.
2. Астахова В. Свобода выбора и конкурентность. *Alma Mater*. 1992. № 1. С. 13–14.
3. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста ХХІ століття. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 5-6. С. 6–12.
4. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. 176 с.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
6. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 318 с.
7. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Волгоград, 1995. 25 с.
8. Библер В. С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы: Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. 416 с.
9. Библер В. С. К философии культуры. *Замыслы*. М., 2002.
10. Блинов А. О. Обучение менеджменту и предпринимательству на современном этапе. *Консультант директора*. 1998. № 9. С. 30–34.
11. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения. *Вопросы психологии*. 1994. № 1. С. 122–127.
12. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для

- студ. сред, и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
13. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: ученик для вузов. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 304 с.
 14. Бордовский В. А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук. СПб, 1999. 268 с.
 15. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Л., 1987. 16 с.
 16. Бубер М. Я и Ты. М., 1993. 175 с.
 17. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с., с. 91
 18. Выготский Л. С. Детская психология. *Собрание сочинений*: В 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 255.
 19. Галицких Е. Роль диалога в становлении будущего учителя. *Высшее образование*. 2000. № 1. С. 70-74.
 20. Галузяк В. М., Сметанский Н. И. Проблема личностной референтности педагога. *Педагогика*. 1998. № 3. С. 18-25.
 21. Горшкова В. В. Активность личности школьников в совместной деятельности с учителем: уч. пособие по спецкурсу. Хабаровск, 1989. 107 с.
 22. Денєжніков С. С. Філософські засади транс гуманізму. Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. 164 с.
 23. Джонсон Д. Джонсон Р. Джонсон-Холубек Е. Методи навчання. Навчання в співпраці: Пер. з англ.-СПб.: Економічна школа, 2001. 256 с.
 24. Довгополова Г. Г. Актуалізація проблеми використання інноваційних технологій під час навчання студентів іншомовному читанню. *Теорія*

- та практика магістерської підготовки менеджерів освіти: монографія* / за заг. ред. проф. О. Г. Козлової, проф. М.О. Лазарєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 25–44.
25. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с.
 26. Зайцев В. В. Принцип свободы в построении начального образования: методологические основы, исторический опыт и современные тенденции. Волгоград, 1998. 383 с.
 27. Зинченко В. П. Дистанционное образование: к постановке проблемы. *Педагогика*. 2000. № 2. С. 23–29.
 28. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 3–16.
 29. Иванов И. П. Воспитывающая деятельность и воспитательное воздействие. *Народное образование*. 1998. № 9–10. С. 108–112.
 30. Калинин А. С. Формирование у учителя мотивации на инновационную деятельность. *Технологии педагогической подготовки учителя: инновационный поиск*. Волгоград: Перемена, 1997. С. 83–84.
 31. Кансузян Л. В., Вишневский Ю. Р. Вузовское образование в оценках студентов. *Социс*. 1999. № 4. С. 95–100.
 32. Капица П. Л. Эксперимент, теория, практика. М., 1981. 495 с.
 33. Карпенко М. М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.niisp.gov.ua>.
 34. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике. *Педагогика*. 1994. № 5. С. 104–109.
 35. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 12–18.
 36. Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания. *Педагогика*. 1998. №1. С. 37
 37. Козлов Д. О. The role of student exchange in higher education. *Magistr* :

- збірник праць наукових праць молодих учених* / Гол. ред. О.Г. Козлова. Суми: Ви-дво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 197–205.
- 38.Козлов Д. О., Золотіна А. Мотиваційні чинники розвитку креативної активності як основа інноваційної діяльності майбутнього вчителя. *Магістр: збірник наукових праць молодих учених* / Гол. ред. О. Г. Козлова. Випуск 2. Суми: Вид. во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 164–169.
- 39.Козлова О. Г. Козлов Д. О. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Суми: Університетська книга, 2013. 94 с.
- 40.Козлова О. Г., Гребеник Т. В., Козлов Д. О. Управлінські аспекти підготовки фахівця-громадянина в умовах вищого навчального закладу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Вип. 37-1, Том V (73): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2017. С. 393–404.
- 41.Козлова, О. Г., Бушнєв, Ю. С., Іващенко, М. М. Громадянська позиція вчителя: реалізація стратегії Нової української школи. *Sciences of Europe*, 2018. 4, 24, 3–7.
- 42.Колесникова И. А. Воспитание человеческих качеств. Педагогика. 1998. № 8. С. 56–62.
- 43.Комарова Э. П., Трегубова Е. Н. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 6. С. 11–15.
- 44.Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
- 45.Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 18-26.
- 46.Корж-Усенко Л. В. Генеза концептуальних підходів до організації навчального процесу у вищій школі України. *Наукові записки Серія:*

- Педагогічні науки* / ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип. 156. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 80–86.
47. Корж-Усенко Л. В., Сидоренко О. Л. Недержавна вища школа України: ретродосвід та сучасні виклики : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 160 с.
48. Крившенко Л. М. Навчальний діалог – провідна складова евристичної освіти. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2017. Випуск 133. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/20045/1/Krivshenko.pdf>
49. Крюкова Є. С. Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2015. 191с.
50. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. Мн.: Университетское, 1988. 206с.
51. Лазарєв М. О. Педагогічна творчість: навч. посібник. 2-е видання, доповнене і перероблене. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. 294 с.
52. Лазарєв М. О. Діагностика самореалізації пізнавально-творчих якостей студентів і старшокласників в евристичному навчанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 2 (56). С. 64–77.
53. Лазарєв М. О. Особливості і компоненти евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 16. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Випуск 30 (40) / ред.кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.). Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. С. 53–59.
54. Лазарєва Олена, Лазарєв Микола Професійно-творча підготовка майбутнього вчителя в евристичній освіті. *Педагогічні науки: теорія,*

- історія, інноваційні технології*. 2016. № 10 (64). С. 55–68.
55. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. Волгоград: Перемена, 2000. 148 с.
 56. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов. М.: МГУ. 1989. 250 с.
 57. Максименко Т. М. Роль самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів вишу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. № 5(31). С. 181–191.
 58. Мамардашвили М. К. О понятии философии. *Новый круг*. 1992. №1. С. 24–32.
 59. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 5. С. 17–22.
 60. Митина А. М. Вуз как главное звено развития системы современного дополнительного образования. *Проблемы социально-гуманитарного знания: межвузовский сб. науч. тр.* ВолгГТУ, Волгоград, 2000. 204 с.
 61. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
 62. Моделирование педагогических ситуаций / под редакцией Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с.
 63. Моисеев Н. Н. Цивилизация XXI века – роль университетов. *Alma Mater*. 1994. № 5–6. С. 2–7.
 64. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания. *Педагогика*. 1998. № 3. С. 3–10.
 65. Новоженина Е. В. Новые подходы к проблеме взаимодействия преподаватель – студент. *Проблемы социально-гуманитарного знания: Межвуз. сб. науч. тр.* ВолгГТУ, Волгоград, 2001. С. 30–34.
 66. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / под ред. Н. Б. Крыловой. М., 1995. С. 17.

- 67.Общение и оптимизация совместной деятельности / под редакцией Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. М.: Изд.-во Московского ун-та, 1987. 303 с.
- 68.Панченко С.М. Активізація самоздійснення особистості у контексті самоорганізації дорослої людини. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. серія «психологічні науки»* / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 7. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. С. 222–226.
- 69.Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
- 70.Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. 3-е изд., испр. и доп. М.: Педагогическое общество, 2000. 256 с.
- 71.Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–10.
- 72.Пронина Е. Е. Дети и взрослые: диалог внутри культуры. *Человек в мире диалога: тезисы докладов и сообщений*. Ленинград, 1990. С. 168–169.
- 73.Проценко І. І. Змістові компоненти формування професійно-творчих умінь у процесі евристичного діалогу: *матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю [«Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти»]*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2012. С. 56.
- 74.Рисіна М. Ю. Управління професійним розвитком учителів у західноєвропейських країнах: історико-педагогічний аспект. *Теорія та практика магістерської підготовки менеджерів освіти: монографія* / за заг. ред. проф. О. Г. Козлової, проф. М.О. Лазарева. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 235–254.
- 75.Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера :

- учебное пособие. М.: ИНФРА–М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. 180 с.
- 76.Рыданова И. И. Основы педагогики общения. Мн.: Беларуская навука, 1998. 319 с.
 - 77.Савина Ф. К. Педагогическое общение в условиях гуманитарного образования. *Проблемы социально-гуманитарного знания: межвузовский сборник научных трудов*. Волгоград, 1997. С. 56–59.
 - 78.Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті: монографія / за ред. проф. М. О. Лазарєва. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 296 с.
 - 79.Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1995. 144 с.
 - 80.Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография. Волгоград, 2000. 295 с.
 - 81.Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
 - 82.Серигов В. В. Личностно ориентированное образование. *Педагогика*. 1994. № 5. С. 16–21.
 - 83.Серигов В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.
 - 84.Смайле С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое. Минск, 2000. 411 с.
 - 85.Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 2005. 271 с.
 - 86.Смирнова Г. Е. Методы активного группового взаимодействия. *Школьные технологии*. 2007. №1. С. 94–99.
 - 87.Соснин В. А., Лунев П. А. Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинги. М., 1993. 156 с.
 - 88.Соціальне партнерство в Україні: перспективи законодавчого

- регулювання // Україна: аспекти праці. - 1998. - №2. - С. 22.
89. Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ.; под ред. Н. Ф. Талызиной. М.: Педагогика, 1984. 472 с.
 90. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе. *Иностранные языки в школе*. 2008. № 4. С. 84–88.
 91. Терюкова Т. Качество образования и рыночный процесс. *Учитель*. 2008. № 1. С. 4–9.
 92. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования. *Педагогика*. 1999. № 1. С. 103–110.
 93. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
 94. Чабаненко В. А. Стилїстика експресивних засобів української мови. Запоріжжя: ЗДУ, 2002. 351 с.
 95. Шаронин Ю. В. Применение идей синергетики в управлении учреждениями системы непрерывного образования. *Школа*. 2000. № 3. С. 17–20.
 96. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. Дублин: Совет Европы Пресс, 1995. 349 с.
 97. Щедровицкий П. Г. Пространство свободы. *Народное образование*. 2007. № 1. С. 46–51.
 98. Щедровицкий П. Г. Тьюторство: идея и идеология. Томск, 1996. 68 с.
 99. Щербань П. М. Становлення ігрових технологій як інноваційної форми навчання. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 60. С. 102–108.
 100. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 96 с.
 101. Ямбург Е. А. Школа для всех. М.: Новая школа, 1996. 352 с.
 102. Derkach Mykhailo Eduardovych. The innovative teaching methods at higher educational institutions. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Європейський університет: імідж, мобільність, соціальні*

перспективи» (15 травня 2021 р.). Суми : ФОП С.П. Цьома. 2021. С. 68–70.

103. Derkach Mykhailo. Peculiarities of formation of partisipative approach in the teaching process of future teachers at higher educational institutions. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (16-17 листопада 2021 року, м. Суми).* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021.
104. Derkach Mykhailo. Peculiarities of partisipative approach formation in the masters'teaching process at higher educational institutions. *Магістр : збірник наукових праць молодих учених / Гол. ред. О. Г. Козлова.* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021.
105. Grellet F. Work Methods and Procedures for the development and testing of learning materials. Report on Workshop, № 6., Dublin, July 1986.
106. Harris T. A. I'm OK – You're OK. London: Pan. 1973.
107. Medgues P. Queries from a communicative teacher. *ELT Journal* Volume 40/2 April, 1986. Oxford University Press, p. 107–112.
108. Rogers C. R. The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Educational Forum.* Vol. XL. № 4, 1976.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Викладач – студент»

Прочитайте нижченаведені питання. На питання 2, 3, 4 виберіть лише одну альтернативу, на питання 1, 5 постарайтеся дати розгорнуту відповідь.

1. Чи відчуваєте ви себе у закладі вищої освіти «як вдома»?
2. Який тип відносин між викладачем та студентом найкраще відповідає потребам дня?
 - а. авторитарний;
 - б. патерналістський;
 - в. партнерський.
3. Який тип взаємодії між викладачем та студентом ви віддаєте перевагу?
 - а. вертикальна ієрархія;
 - б. комунікативно-горизонтальна взаємодія;
 - в. вертикально-горизонтальна взаємодія.
4. Який тип взаємодії між викладачем та студентом переважає у закладі вищої освіти?
 - а. вертикальна ієрархія;
 - б. комунікативно-горизонтальна взаємодія;
 - в. вертикально-горизонтальна взаємодія.
5. Яка ваша думка про пріоритетні напрямки виховної роботи викладача у закладі вищої освіти?
 - а. вертикальна ієрархія;
 - б. комунікативно-горизонтальна взаємодія;
 - в. вертикально-горизонтальна взаємодія.

Додаток Б**Тест «Сприйняття індивідом групи» [10]**

По кожній із них виберіть лише одну альтернативу, що найбільш точно виражає вашу точку зору.

1. Кращими партнерами в групі я вважаю тих, хто:

- а) знає більше, ніж я;
- б) всі питання прагне вирішити спільно;
- в) не відволікає уваги викладача під час занять.

2. Кращими викладачами є ті, які:

- а) мають індивідуальний підхід до студентів;
- б) створюють умови для допомоги з боку інших;
- в) створюють атмосферу пошуку і колективного обговорення проблем.

3. Я радий, коли мої друзі:

- а) знають більше, ніж я, і можуть мені допомогти;
- б) вміють самотійно, не заважаючи один одному, добиватися успіхів;
- в) допомагають іншим, коли в них потребують.

4. Найбільше мені подобається, коли в групі:

- а) не треба нікому допомагати і є у кого повчитися;
- б) кожен сам по собі унікальний і не втручається в справи інших;
- в) інші слабше підготовлені, ніж я.

5. Мені здається, що я здатний на багато що, коли:

- а) я впевнений, що отримаю допомогу і підтримку з боку інших;
- б) впевнений, що мої зусилля будуть якось винагороджені і відзначені;
- в) надається можливість проявити себе в корисному і важливій справі.

6. Мені подобається група, в якій:

- а) кожен зацікавлений у поліпшенні результатів всіх;
- б) кожен зайнятий власною справою і не заважає іншим;
- в) кожен відгукується на допомогу і пораду, якщо виявляється в цьому необхідність.

7. Я не задоволений викладачами, які:

- а) створюють дух суперництва;
- б) не займаються захоплено власною наукою;
- в) створюють умови напруги і жорсткого контролю.

8. Я більше задоволений життям, якщо:

- а) займаюся науковою роботою або дізнаюся щось нове;
- б) спілкуюся і відпочиваю;
- в) потрібен комусь і корисний;

9. Основна роль закладу освіти повинна полягати:

- а) у вихованні громадянина і гармонійно розвиненої особистості;
- б) у підготовці людини до самостійного життя і діяльності;
- в) у підготовці до спілкування та спільної діяльності людини.

10. Якщо в групі виникає проблема, то я:

- а) вважаю за краще не втручатися;
- б) вважаю за краще сам у всьому розібратися, не покладаючись на інших;
- в) прагну внести свій вклад в спільне вирішення проблеми.

11. Я б краще вчився, якби викладачі:

- а) підходили до мене індивідуально;
- б) створювали умови для надання допомоги;
- в) створювали умови для успіху, умови свободи вибору.

12. Я відчуваю поганий стан, коли:

- а) не домагаюся успіху у справі;
- б) відчуваю, що не потрібен людині, яка для мене дуже шановна;
- в) тобі в скрутну хвилину не допомагають ті, на кого сподівався найбільше.

13. Найбільше я ціную:

- а) успіх, в якому є частка участі моїх друзів або рідних;
- б) загальний успіх спільних близьких та дорогих мені людей, в якому є і моя заслуга;
- в) свій власний особистий успіх.

14. Я вважаю за краще працювати:

- а) разом з товаришами;

б) самостійно;

в) з провідними в даній галузі викладачами та фахівцями.

Додаток В

Інтерактивні ігри

1. «Пошук». Кожен студент і викладач отримує список з 20 тверджень, які в принципі можуть бути вірні щодо будь-якого учня. Студенти разом з викладачем переміщуються по класу, щоб з'ясувати, які з них і в відношенні якого студента вірні і просять кожен раз того, хто дає позитивну відповідь, розписатися.

наприклад:

Знайдіть того, хто ... любить працювати в саду, має водійські права, вірить в перевтілення, був в Англії, грає на гітарі, читає більше однієї книги в тиждень, може розповісти алфавіт за 10 секунд, «хворіє», пише вірші....

У завданні повинні бути речення, на які ствердно може відповісти лише викладач. Час обмежений, виграє той, хто отримав якомога більше підписів.

2. «Зв'язок». Перший студент кидає іншому м'яч з реплікою: «Нас об'єднує ...» і далі називає якість, стан, хобі, яке може об'єднувати з партнером. Той, отримуючи м'яч, відповідає: «Так, згоден». Якщо він не згоден або інформація несподівана, він відповідає: «Я подумаю». Після цього кидає м'яч з реплікою іншому учаснику.

3. Стимулюючі питання на тему: «Моя майбутня професія».

- Вибір професії: один раз і на все життя?
- Дуже важливо любити власну професію?
- Як ви розумієте слова Джима Фокса: «Мій батько завжди казав мені Знайди роботу, яку ти будеш любити, і тобі не доведеться працювати і дня у власному житті. Чи згодні ви з ними?
- Робота і сім'я: як ви думаєте, що для вас буде важливіше?
- Де б ви хотіли працювати після закінчення університету?
- Як ви думаєте, чи може високооплачувана, але неависна робота зробити людину щасливою?
- Ви хотіли б працювати лише за фахом або можливі інші варіанти?

- Уявіть, що ви знову перед вибором своєї майбутньої професії. Що ви будете робити?
- Оцініть переваги і недоліки вашої майбутньої професії.

4. Рольова гра «Приховане речення»

У грі «Приховане речення» групу ділять на дві команди. Для гри викладач готує два види карток: «Речення» (їх кількість відповідає кількості студентів) і «Теми». Від кожної команди вибирають по одному представнику для ведення бесіди. Перш ніж почати розмову, вони витягують по одній картці зі стосу «Речення». Обидва учасники діалогу запам'ятовують власні речення, наприклад, «Я думаю, що одружуватися / виходити заміж – це не модно», «Але я люблю дітей», «Я ніколи не був в Лондоні», «Найнебезпечніше, що можна робити в годину пік – це їхати на велосипеді», «Ціни на проїзд в міському транспорті знову зросли», «Я не люблю подорожувати потягом», «Сучасна молодь вважає за краще екранний / віртуальний світ», «В університеті пропонують предмети за вибором». Вони не показують власні речення ні один одному, ні членам власних команд. Викладач повідомляє їм тему відповідно до картки, яку він вибирає з другої стопки. Можливі теми для діалогу – «Телебачення», «Подорож», «Сім'я», «Мода», «Фітнес», «Довкілля», «Улюблене заняття», «Погода», «Освіта». Представники команд починають розмову, і кожен партнер намагається так повернути розмову, щоб він / вона могли ввести в нього власне речення якомога природніше. Члени обох команд намагаються визначити «приховане» речення суперника. Якщо вони вважають, що вони чують саме це речення, вони кричать «Стоп!» І повторюють його. Якщо вони мають рацію, вони отримують один бал. Бесіда триває від 3 до 5 хвилин, потім виходять інші учасники. Загальний рахунок підраховується наступним чином: 1 бал – за правильне визначення речення, 1 бал – за правильне використання речення, яке противники не визначили, –1балл – за невдачу ввести речення в розмову. Таким чином, максимальна кількість балів, яку може набрати за один раунд кожна команда – 2 бала.